Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470779
Centre d'intérêt: 871

Delisle, Suzanne.

Evaluation en stage : un modèle de grilles / par Suzanne Delisle et Gilles Cantin. -- [Saint-Jérôme] : Collège de Saint-Jérôme, Service de recherche et développement pédagogiques, c1994.
iv, 91, [90] p. ; 28 cm.

"Cette recherche a été subventionnée par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage...". Résumé: p. ii. Code: 1532-0421. Bibliogr.: p. [87]-91.

ISBN 2-920459-66-X

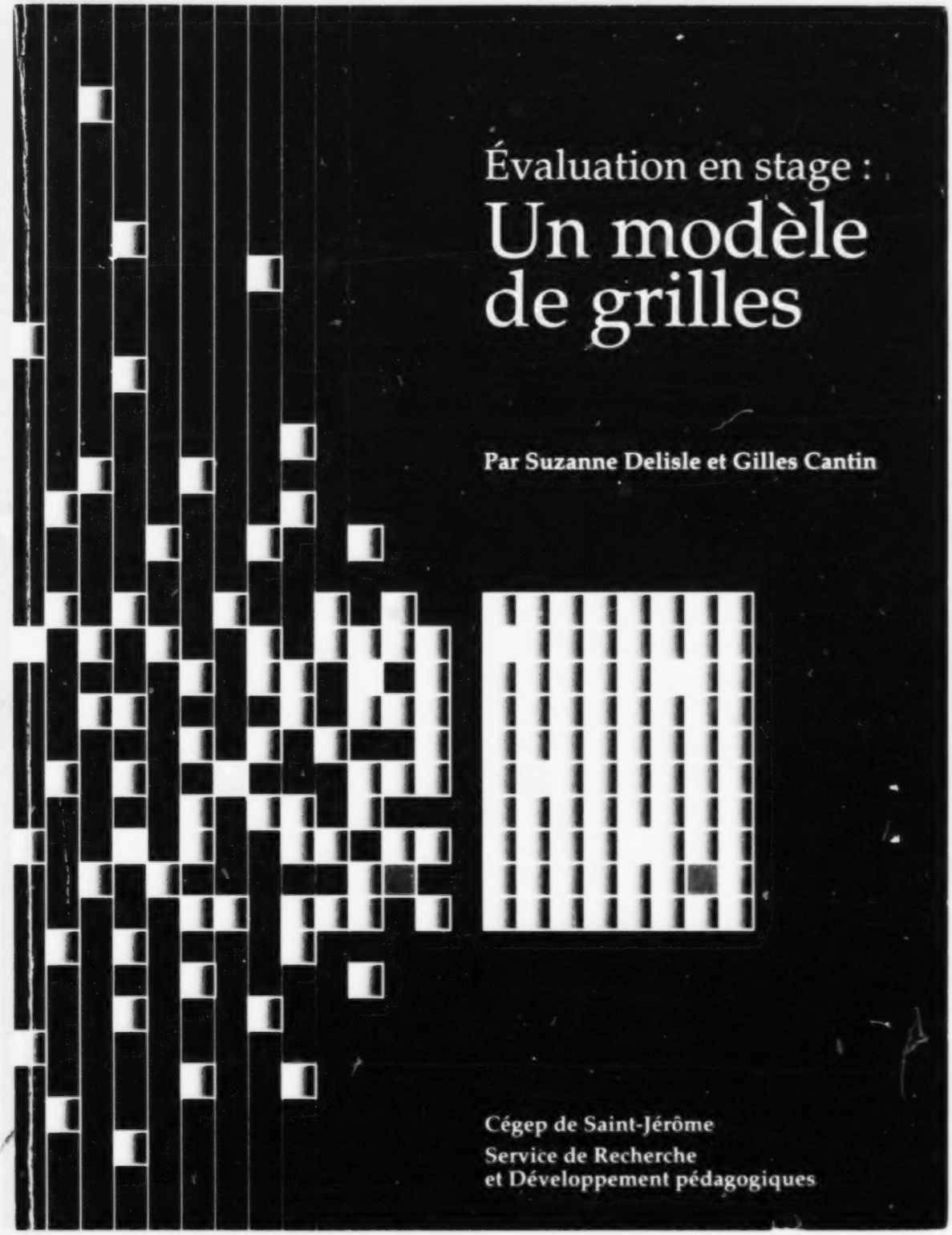
Vedette(s)-secondaire(s): Cantin, Gilles * Collège de Saint-Jérôme. Service de recherche et développement pédagogiques

Descripteur(s): Techniques humaines * Stage * Evaluation du stagiaire * Evaluation de l'apprentissage * Elaboration d'instruments * Instrument d'évaluation * Compétence * Validité * Fidélité * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Techniques d'éducation en services de garde

Constatant la difficulté d'évaluation des apprentissages pratiques des étudiants en milieu de stage, les auteurs de cette recherche se sont donné comme objectif de concevoir et de valider des grilles d'évaluation pour les stages des techniques d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme de façon à permettre aux enseignants de se prononcer le plus objectivement possible sur la performance des stagiaires. Deux balises ont guidé la conception des grilles d'évaluation: les principes philosophiques du projet éducatif pour les enfants de 6-12 ans conçu par le département ainsi que les compétences professionnelles reconnues comme nécessaires à la profession d'éducatrice en services de garde. Les chercheurs ont vérifié la validité et la fidélité de leurs grilles d'évaluation. Instruments en annexe.

Type de document:



Évaluation en stage : Un modèle de grilles

Par Suzanne Delisle et Gilles Cantin

Cégep de Saint-Jérôme
Service de Recherche
et Développement pédagogiques

Table des matières

Remerciements I

Résumé II

Introduction III

1. Les problèmes de l'évaluation en stage 5

1.1. Nature et avantages des stages en techniques professionnelles 5

1.2. Problématique de l'évaluation en stage 6

1.2.1. Difficultés d'évaluation liées à l'observation 7

1.2.2. Difficultés d'évaluation liées aux données d'observation 8

1.2.3. Difficultés d'évaluation liées à la construction des outils d'évaluation 9

1.2.4. Difficultés d'évaluation liées à la notation 10

1.3. L'évaluation en stage en Techniques d'éducation en services de garde au Cégep de Saint-Jérôme 11

2. Le cadre théorique 13

2.1. Les compétences professionnelles utilisées comme base d'élaboration des outils d'évaluation 13

2.2. Définition du concept de compétence 14

2.3. Cadre de l'évaluation en stage 15

2.3.1. Des outils d'évaluation conçus à partir de l'approche par compétences 15

2.3.2. Deux pratiques en évaluation d'étudiants en stage : scientifique et naturaliste 16

2.3.3. Deux formes d'évaluation : formative et sommative 17

2.3.4. Deux méthodes en évaluation de performances complexes : analytique et globale 17

2.3.5. Une évaluation basée sur de multiples sources d'information 18

2.3.6. Conditions de base d'une évaluation plus objective 18

2.4. Buts et objectifs de la recherche 19

3. Les grilles d'évaluation 21

3.1. Le modèle de grilles d'évaluation 21

3.1.1. L'instrument d'observation choisi pour l'évaluation en stage 21

3.1.2. Présentation du modèle des grilles d'évaluation 21

3.2. La démarche d'élaboration des grilles d'évaluation 23

3.2.1. Identification des compétences professionnelles 24

3.2.2. Priorisation des compétences selon les niveaux de stage....28
3.2.3. Identification des habiletés....29
3.2.4. Identification des indicateurs....31
3.2.5. Construction de l'échelle d'appréciation....33
3.2.6. Construction du formulaire de notation....34
3.2.7. Évaluation des grilles....37
3.3. Validation des grilles d'évaluation....37
3.3.1. Méthodologie de la validation....37
3.3.2. Analyse des données issues des grilles d'évaluation de tous les intervenants....39
3.3.3. Les entrevues téléphoniques....45
3.3.4. Les questionnaires d'évaluation et les rencontres d'évaluation collective avec l'ensemble des superviseurs....45

4. Présentation et analyse des résultats....49
4.1. Populations de l'expérimentation....49
4.2. Analyse d'items....50
4.2.1. Niveaux de difficulté....50
4.2.2. Taux de réponse aux différents indicateurs....51
4.2.3. Tendances personnelles des superviseurs....52
4.3. Impact de l'opinion de l'étudiante et de l'éducatrice-guide....54
4.4. Corrélations entre les diverses catégories de juges....56
4.5. Jugements global et analytique....58
4.6. Entrevues téléphoniques....61
4.6.1. Commentaires des éducatrices-guidess....62
4.6.2. Commentaires des étudiantes....64
4.7. Opinion des superviseurs....65
4.7.1. Les questionnaires d'évaluation....65
4.7.2. Les rencontres d'évaluation collective....65

5. Expérimentation particulière : fidélité de certains indicateurs....69
5.1. Méthodologie....69
5.1.1. Déroulement....70
5.1.2. Limites....71
5.2. Présentation et analyse des résultats....72
5.2.1. Coefficient de concordance....72
5.2.2. Comparaison entre le jugement général et le jugement analytique....74
5.2.3. Analyse des notations....75

5.2.4. Généralisation des observations....77

6. Discussion des résultats....79

6.1. La démarche de conception des grilles....79

6.2. La validité de contenu....80

6.3. La fidélité....81

6.4. La note analytique et la note globale....83

Conclusion....85

Bibliographie....87

Liste des tableaux....93

Liste des annexes....95

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont collaboré de près ou de loin à ce projet de recherche et nous tenons à leur témoigner notre gratitude.

Nous remercions chaleureusement tous les collègues du Département d'éducation en services de garde du Collège de Saint-Jérôme, qui ont maintes fois participé à la consultation ou à l'expérimentation; sans leur précieuse collaboration, il aurait été impossible de réaliser cette recherche.

Nous tenons aussi à remercier les différentes éducatrices des services de garde qui ont été consultées au début de la recherche ainsi que les collègues d'autres départements en Techniques d'éducation en services de garde.

Nous désirons souligner l'apport précieux de MM. Robert Howe, conseiller pédagogique au Cégep Montmorency, François Lasnier, professeur et chercheur au Cégep de Sainte-Foy et Réjean Auger, professeur et chercheur à l'Université du Québec à Montréal, qui par leurs conseils, ont grandement orienté et soutenu la démarche de cette recherche. Nous sommes aussi très reconnaissants à M^me^ Raquel Betsalel-Presser, de l'Université de Montréal, M^me^ Sylvie Rocque, de l'Université du Québec à Montréal et M. Louis Ste-Marie, de l'Université de Montréal pour l'analyse de la cohérence du Projet éducatif du département.

Nous adressons des remerciements particuliers à M. Denis Ménard du service de Recherche et Développement pédagogiques qui a assumé la coordination du projet. Un merci tout spécial à M^me^ Hélène Fournel-Lambert pour son dévouement et sa patience face aux multiples saisies de textes.

Nous exprimons aussi notre reconnaissance à M. Robert Ducharme qui nous a soutenus et guidés dès la première ébauche du projet et qui a commenté abondamment la première version de ce rapport. Merci aussi à M. Gleason Théberge pour son travail méthodique de correction du texte et à tous ceux et celles qui de diverses façons ont aussi collaboré à la bonne marche du projet.

RÉSUMÉ

L'évaluation des apprentissages pratiques des étudiants en milieu de stage représente, pour la plupart des enseignants concernés par cette tâche, un problème quasi incontournable à cause de la subjectivité impliquée dans ce processus et de la difficulté à créer des outils simples et valides pour évaluer ce type d'apprentissage. Conscients de ces faits, les auteurs de cette recherche se sont donnés comme objectif de concevoir et de valider des grilles d'évaluation en stage de Techniques d'éducation en services de garde au Cégep de Saint-Jérôme de façon à permettre aux professeurs de se prononcer le plus objectivement possible sur la performance des stagiaires.

Deux balises ont guidé la conception des grilles d'évaluation : les principes philosophiques du projet éducatif pour les enfants de 0-12 ans conçu par le département, ainsi que les compétences professionnelles reconnues comme nécessaires à la profession d'éducatrice en services de garde.

La consultation d'experts en éducation, de professeurs et d'éducatrices en services de garde a permis de pré-valider les grilles d'évaluation ainsi conçues. L'expérimentation des grilles auprès des stagiaires des différents niveaux de formation a contribué au perfectionnement des grilles ainsi qu'à la vérification de leur fidélité.

INTRODUCTION

Si l'on en juge par les écrits consultés et les témoignages des personnes impliquées, l'évaluation des apprentissages en stage apparaît comme une tâche délicate pour les enseignants responsables de la supervision de stagiaires.

Ce phénomène s'expliquerait en partie par la délicatesse du jugement à poser, surtout lorsqu'il a trait à des opinions négatives envers les étudiants. D'autre part, les apprentissages en stage faisant appel en même temps à plusieurs dimensions de l'être, il est difficile de les identifier. De plus, toute une série de facteurs extérieurs viennent complexifier ces apprentissages particuliers : les conditions elles-mêmes des stages, les particularités des milieux de stage, et la disposition psychologique des étudiants, leur degré de motivation.

À défaut d'une méthode d'évaluation appropriée, la notation du stage peut souvent être empreinte de subjectivité comme l'ont démontré plusieurs études. La réalité actuelle prouve que les superviseurs sont la plupart du temps laissés à leur jugement professionnel, bien souvent sans outils valides pour les seconder dans leur évaluation. Cet état de fait provoque des évaluations et des notations pouvant être très différentes entre les superviseurs pour un même type de clientèle.

La recherche dont fait état le présent document se veut un premier pas vers une évaluation plus objective au moyen de grilles qui supportent les superviseurs. Les premières démarches entreprises en ce sens au département de Techniques d'éducation en services de garde (TESG) au Cégep de Saint-Jérôme remontent à 1988, année où nous avons rédigé un guide des stages qui se voulait un outil d'information et de soutien pédagogique pour les différents intervenants impliqués dans les stages (superviseurs, étudiants et accompagnateurs des milieux).

Cette première initiative a fait surgir le besoin de préciser notre philosophie éducative auprès des enfants du groupe d'âge pour lequel les cours sont dispensés en TESG. C'est ainsi qu'a été publié en 1992 un document intitulé **Projet éducatif pour les enfants de 0-12 ans dans les services de garde**. Parallèlement à cette réflexion philosophique, une subvention reçue dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) nous a permis d'élaborer et de valider des grilles permettant d'évaluer les stagiaires en fonction des bases de notre projet éducatif et des compétences reconnues comme nécessaires à la profession.

La problématique de cette démarche vise à circonscrire le problème de l'évaluation de performances complexes comme les savoir-faire et les savoir-être attendus en stage en TESG. Toute la question de

la subjectivité lors de l'évaluation y est abordée. Une revue de la documentation disponible nous a permis de constater que le choix des compétences comme principe organisateur des stages s'avérait le plus adéquat pour cerner la complexité des habiletés attendues dans ce domaine.

Cette constatation nous a poussés à effectuer une recherche plus théorique sur le concept de compétence même. Ainsi, le second chapitre a été consacré à l'étude du concept de compétence et des fondements qu'il génère dans l'élaboration de grilles d'évaluation. Grâce à l'analyse des documents traitant de l'évaluation, des lignes directrices ont pû être identifiées pour constituer la méthode d'élaboration des grilles. C'est aussi à l'intérieur de ce chapitre que le modèle est présenté.

Les chapitres subséquents fournissent les détails relatifs à la méthode d'expérimentation des grilles d'évaluation des stages I, II et III, à l'analyse des résultats, et aux recommandations visant à améliorer la pratique d'évaluation et de notation en stage. Les documents annexés présentent la dernière version complète des outils lors de la rédaction de ce rapport.

En somme, cette recherche a permis de perfectionner la pratique des stages dans notre département bien qu'on ne puisse se vanter d'avoir régler le problème dans sa totalité. Toutefois, nous osons espérer que ce document pourra permettre à d'autres maisons d'enseignement de se servir de ces résultats et de poursuivre la réflexion en évaluation des apprentissages en stage.

1. LES PROBLÈMES DE L'ÉVALUATION EN STAGE

1.1. NATURE ET AVANTAGES DES STAGES EN TECHNIQUES PROFESSIONNELLES

Les stages de formation ont deux principaux objectifs : servir de prolongement à des apprentissages de base en donnant aux individus en formation l'occasion d'appliquer leurs connaissances et leurs habiletés à la résolution de problèmes d'ordre pratique et servir de contexte à l'évaluation des compétences acquises ou développées en cours de stage (Scallon, 1988). En ce sens, ils sont pour les étudiants, des occasions uniques d'initiation pratique à un domaine professionnel en milieu de travail.

Tout au long de ces périodes d'expérimentation de durée variable, les stagiaires sont supervisés par un professeur (nommé superviseur) qui les soutient en leur donnant avis et conseils lors de ses visites sur les lieux du stage. En fin de formation, les superviseurs jouent un rôle d'évaluateur et déterminent si les étudiants possèdent les compétences requises pour exercer la profession à laquelle ils se destinent.

Selon Fortin (1984), ces expériences pratiques semblent très importantes puisqu'elles permettent d'associer les éléments théoriques et pratiques de la formation où les programmes sont, pour la plupart, découpés en unités d'enseignement, en disciplines isolées les unes des autres. Les études américaines sur les stages en formation des maîtres qui ont été consultées, affirment que tous les enseignants et les étudiants considèrent les stages comme un des éléments les plus utiles de la formation (McIntyre, 1983; Briscoe, 1989; Hoy et Woolfolk, 1989; Zimpher, 1989). Les stages apparaissent souvent comme les seuls lieux où les étudiants peuvent vraiment expérimenter leurs talents et où l'on peut juger de leur capacité à remplir leurs futures fonctions professionnelles.

Bien que la valeur des stages sur l'efficacité du futur professionnel ne soit pas prouvée, une étude de McIntyre (1983) révèle que ce genre d'expérience a des effets positifs sur la perception de soi des étudiants, sur les attitudes face à l'éducation et sur les habiletés interpersonnelles. Paradoxalement, ces éléments essentiels de la formation causent des problèmes lors de l'évaluation. Par exemple, comment évaluer de façon juste des stagiaires qui ont été assignés à des milieux différents avec des conditions différentes en degrés de difficulté? Car, comme le dit si bien Pelpel (1989), «au-delà des objectifs communs, de l'homogénéité théorique des terrains d'accueil, chaque stagiaire va rencontrer des conditions particulières, des personnalités différentes, des événements imprévus». Une étude américaine portant sur une série d'études reliées aux stages en enseignement a

fait ressortir cinquante variables possibles dans l'analyse du phénomène allant de la complexité des relations entre les individus impliqués à la conception que se font les intervenants de la réussite d'un stage (Applegate, 1987, dans Zimpher, 1989).

1.2. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION EN STAGE

Les apprentissages effectués en cours de stages comme dans les autres cours de la formation nécessitent une évaluation et une notation, dans le système d'éducation collégiale au Québec à tout le moins. En effet, l'enseignant doit se prononcer à la fin du stage sur le niveau de performance de chacun des étudiants et attribuer une note exprimée en pourcentage.

Mais comment évaluer et noter des performances qui dépassent les objectifs de connaissance et pour lesquels on ne peut se rabattre sur des épreuves classiques qui utilisent une forme de communication écrite entre le professeur et les étudiants? Comment évaluer des performances complexes qui font appel à une multitude d'aspects simultanément impliqués dans l'acte d'apprentissage? Voilà la question de départ de cette étude et à laquelle peu de réponses sont disponibles dans la documentation actuelle.

Aujourd'hui, dans les programmes de formation professionnelle, «des contenus affectifs, telles la prudence en atelier professionnel, la capacité de communication en soins infirmiers, une attitude d'accueil en secrétariat, (...) sont attendus au terme de la formation au même titre que la maîtrise des contenus cognitifs» (Morissette et Gingras, 1989, p.155). Dans le domaine de l'éducation en services de garde, l'habileté à établir une relation chaleureuse avec les enfants fait appel simultanément à des connaissances, à des composantes affectives, intellectuelles, à des techniques et à des qualités personnelles. En effet, les habiletés visées durant les stages, sont de l'ordre de savoir-faire (habiletés, gestes, techniques, interventions) qui font référence à des savoirs (connaissances, habiletés cognitives) et à des savoir-être (attitudes, valeurs, qualités personnelles, habiletés affectives, etc.). On qualifie ces performances de complexes, car elles font appel à plusieurs dimensions de l'apprentissage en même temps.

Aussi, l'évaluation de performances complexes apparaît-elle encore aujourd'hui, selon Scallon (1988), «l'enfant pauvre» du domaine de la mesure et de l'évaluation pédagogiques. La plupart des démarches évaluatives connues jusqu'à ce jour présentent des lacunes et engendrent une série de difficultés reliées à différents aspects que nous présentons dans la prochaine partie de l'étude.

À la nature déjà ambiguë de ces apprentissages multidimensionnels s'ajoute l'influence de différents facteurs sur les apprentissages qui viennent fausser les données de l'évaluation. On remarque en effet

que les milieux eux-mêmes avec leurs conditions et leurs clientèles différentes influencent les attitudes des stagiaires; que la disposition physique et psychologique du stagiaire peut varier d'un stage à l'autre, modifiant grandement sa performance; de plus, pour la plupart des personnes observées, la présence d'un évaluateur peut provoquer des changements de comportement qui ne donnent pas une juste valeur aux comportements démontrés.

1.2.1. Difficultés d'évaluation liées à l'observation

Pour évaluer des manifestations comportementales, on utilise généralement des données provenant de l'observation directe. En effet, c'est à partir de l'observation que l'évaluateur indique la présence ou l'absence du comportement ou encore le degré de qualité de la prestation. Mais cette appréciation peut vite devenir affaire de subjectivité si l'évaluateur ne prend pas garde à l'influence des différents facteurs inhérents à sa personnalité, à ses valeurs, à ses préjugés, à ses perceptions et à son expérience. Ainsi, comme le dit Morissette (1984), «la plus grande source d'erreur dans les informations obtenues par observation provient de la non-objectivité de l'observateur» (p. 260). En effet, il est très difficile d'être objectif lorsqu'on observe quelqu'un, à cause des tendances personnelles qui viennent fausser les données brutes de l'observation.

Voici quatre types d'erreur d'objectivité les plus courants recensés par quelques auteurs consultés (Morissette, 1984; Nault, 1986; et De Bal, 1976) que nous avons adaptés au contexte de notre recherche :

1. L'erreur relevant de **l'effet de halo** est attribuée à la tendance de l'observateur à se laisser influencer par des facteurs externes (aspect extérieur de l'étudiant, présentation matérielle des travaux, langage, etc.). Ainsi il aura tendance à évaluer positivement un étudiant envers lequel il nourrit des préjugés positifs et à évaluer négativement un étudiant envers lequel il entretient des préjugés négatifs. Par expérience, nous poussons plus loin cette affirmation et présumons que l'observateur peut être aussi influencé par le contexte dans lequel se déroule le stage. Si le contexte est agréable pour l'évaluateur, il pourrait avoir une incidence positive sur l'appréciation du stagiaire et vice versa.

2. Un autre type d'erreur peut être causé par les **tendances personnelles** de l'observateur. Ainsi, il semble que certains évaluateurs ont tendance à sous-évaluer, ils sont qualifiés de trop sévères; d'autres ont tendance à surévaluer, ceux-ci sont qualifiés de trop généreux; d'autres évitent systématiquement les extrêmes pour juger de façon plutôt neutre (on appelle cette dernière forme de biais, la tendance centrale).

3. La troisième erreur commune chez les observateurs est celle que l'on dénomme **l'erreur logique** (ou l'effet de contamination) qui se définit par la fausse dépendance qui s'établit entre deux variables. L'observateur établit alors un lien inopportun entre deux variables, par exemple «une étudiante qui a de bonnes notes en classe aura de la facilité en stage», ce qui n'est pas automatiquement interdépendant. L'observateur a tendance à porter un jugement de relation entre deux critères qui semblent avoir un lien de cause à effet, alors qu'il n'en est rien.

4. Une dernière tendance commune est l'**effet de contraste** qui est la tendance à sous-évaluer un étudiant interrogé ou observé immédiatement après un autre étudiant très performant.

Bref, toutes ces tendances personnelles des évaluateurs peuvent modifier le portrait réel des stagiaires et risquent d'influencer grandement les appréciations et les notes de stage, provoquant par conséquent des injustices. Il semble en effet que tous les observateurs aient la même faiblesse : tendance à adopter une façon d'évaluer lourdement influencée par des facteurs internes et externes et même à évaluer sans égard aux informations que leur procureraient des outils d'évaluation fiables. Peut-on créer des outils qui diminuent ces erreurs de mesure et où les informations seraient significatives? Cette recherche tentera précisément de démontrer que des outils précis d'évaluation peuvent exister et qu'ils permettent plus d'objectivité de la part des évaluateurs.

1.2.2. Difficultés d'évaluation liées aux données d'observation

À tous ces facteurs inhérents aux personnes et aux milieux, s'ajoute celui de la validité des données amassées. En effet, le but de l'observation est d'amasser un échantillon représentatif de la performance de l'étudiant de façon à pouvoir donner une appréciation plus complète de ce futur professionnel. L'évaluateur doit attribuer une note de stage en fonction des informations qu'il recueille lors de ses visites. Dans la majorité des stages en techniques professionnelles, le superviseur ne peut pas toujours être présent sur les lieux du stage, à cause de l'ampleur de sa tâche. En général, il effectue un nombre limité de visites pour cueillir ses informations. Le nombre de visites et le temps passé sur place sont-ils suffisants pour cueillir des informations significatives? L'étudiant démontrera-t-il lors des visites ce que le superviseur cherche à mesurer? Pour pallier ce problème, l'évaluateur demande la collaboration des personnes du milieu (l'accompagnateur ou l'éducatrice-guide) pour observer les faits et gestes des stagiaires durant son absence et lui en faire rapport lors de ses visites. Cette façon de procéder peut s'avérer d'une grande utilité pour le superviseur, à la condition que l'accompagnateur soit lui-même bon observateur et qu'il puisse éviter les pièges de la subjectivité.

1.2.3. Difficultés d'évaluation liées à la construction des outils d'évaluation

Pour pouvoir se servir de l'observation comme support à l'évaluation en stage, il faut avoir recours à des outils qui permettent de recueillir l'information le plus justement possible. On s'accorde à dire que plus les outils sont précis, plus l'évaluation a de chances d'être précise (Morissette, 1984; Morissette et Gingras, 1989; De Bal et al., 1976). Mais la construction d'instruments efficaces ne va pas sans causer d'énormes difficultés aux concepteurs, qui sont bien souvent les superviseurs eux-mêmes réunis en équipe de travail.

En effet, l'identification des savoir-être est un exercice très difficile quand on sait qu'il est presque impossible de les décrire spontanément. Il faut plutôt se fier à toute une série d'inférences qui sont à leur tour difficiles à établir. Pensons par exemple à la difficulté d'identifier les manifestations de l'attitude d'ouverture face au changement! Combien de gestes et de comportements nous permettent d'inférer cette attitude? Comment les décrire, comment les nommer? Comment apporter des précisions en évitant de créer un grille interminable de nombreux comportements qu'il faut démontrer pour prouver sa compétence, dans un domaine de relations avec des enfants par exemple? Fortin dit justement que «la compétence professionnelle peut revêtir tellement de formes qu'il est impossible d'en faire une liste exhaustive» (1984, p. 85).

Cela est d'autant plus difficile qu'il semble impossible de prévoir tous les gestes associés aux situations. Intervenir auprès des enfants est une acte global, intuitif et complexe et, en conséquence, exige de l'éducateur qu'il réinvente constamment les gestes à poser (Paré et Laferrière, 1985). L'éducateur doit s'ajuster continuellement à la réalité changeante, il doit créer. Ces particularités font ressortir la complexité du travail de l'éducateur et la difficulté de s'entendre sur les caractéristiques d'un bon enseignant ou d'un bon éducateur.

Face à ces difficultés, les observateurs utilisent bien souvent des outils qui ne permettent pas d'être précis et objectifs. On choisit des outils où l'on commente de façon générale la performance des stagiaires. On se retrouve alors avec une évaluation qui risque fort d'être subjective si elle se limite aux impressions ressenties lors des observations. Les concepteurs modifient alors d'année en année, leurs moyens d'évaluer. Bernard et Fontaine rapportent que les démarches des concepteurs sont très souvent circulaires, «on planifie plus ou moins les transformations : on modifie une grille pour revenir à l'ancienne grille quelques années plus tard » (1989, p. 35). Cette situation est facilement explicable, comme le soulignent *De Bal et al.* (1976) par le fait que les professeurs disposent rarement du temps nécessaire pour construire des outils d'évaluation et encore moins de temps pour les valider. Bref, l'observation et les grilles d'évaluation basées sur cette méthode sont perçues

comme «une technique de mesure généralement très dispendieuse sous les aspects du temps, de l'énergie et de l'argent» (Morissette, 1984, p.263).

La complexité du domaine éducatif vient alourdir les méthodes d'identification de ces apprentissages de façon à les évaluer. Et pourtant, *De Bal et al.* (1976) ont prouvé, par l'étude sur la construction d'échelles d'évaluation descriptives, qu'il est possible de construire des grilles d'évaluation précises pour des performances complexes.

1.2.4. Difficultés d'évaluation liées à la notation

Comme le disent Morissette et Gingras : «tant vaut l'expertise professionnelle en mesure et en évaluation de l'enseignant, tant vaut la note ou le profil de notes qu'il attribue à l'élève» (1989, p.160). Mais quiconque connaît un peu le domaine de la mesure et de l'évaluation comprendra que les professeurs, peu habitués ni préparés à tenir ce rôle, trouvent difficile de se prononcer.

Ces auteurs insistent aussi pour dire que la note «n'a de valeur que si elle se rapproche le plus possible de la réalité objective de cet apprentissage» (1989, p. 158). À défaut d'instruments de mesure valides, la notation de performances complexes peut être entachée de subjectivité lors du jugement professionnel. Comme on le sait, c'est à partir de l'observation des comportements du stagiaire que les superviseurs jugent de la qualité de la performance selon leur barème personnel et décident si l'étudiant rejoint les normes du travail professionnel. En soi, il n'y a rien d'incorrect dans cette façon de faire; mais chacun des superviseurs ayant sa façon de juger les performances, les différents évaluateurs adoptent des critères différents les uns des autres, provoquant des inégalités plus ou moins justifiables entre les résultats des stagiaires. Qu'est-ce qui prouve l'adéquation entre la note attribuée et le niveau réel de performance de l'étudiant? «En l'absence de toute concertation sur les objectifs poursuivis, des juges se basant sur leur expérience personnelle et sur les possibilités de leurs élèves se donnent des critères différents et parfois peu stables. Une même performance peut donc être estimée excellente dans un groupe et insuffisante dans un autre» (DeBal, 1976, p. 25).

Au-delà de toutes les précautions prises pour évaluer correctement, il sera toujours difficile de noter une étudiante auprès de qui le superviseur a joué un rôle d'accompagnateur tout au long du stage. C'est une situation délicate pour toute personne qui accompagne un apprenant pour une période assez longue avant d'en arriver à poser un jugement sur sa performance. C'est d'autant plus difficile s'il s'agit de faire état de jugements négatifs sur les capacités des stagiaires. Une étude de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1985) auprès d'enseignants au collégial fait ressortir la difficulté de ces derniers à se prononcer sur l'échec des apprentissages même si les outils d'évaluation leur permettent de se rendre compte de l'inaptitude de l'étudiant.

En résumé, de nombreux biais sont susceptibles de fausser l'évaluation des apprentissages en stage, «d'où l'extrême prudence qui doit guider toute mesure, toute évaluation et tout enregistrement de ces évaluations dans le domaine affectif» (Boisvert, 1981, p. 49).

1.3. L'ÉVALUATION EN STAGE EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE AU CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME

Toutes ces difficultés liées à l'évaluation en techniques professionnelles se retrouvent dans la supervision des stages en Techniques d'éducation en services de garde (TESG) au Cégep de Saint-Jérôme.

La formation en éducation en services de garde étant un domaine relativement nouveau (1975), aucune recherche systématique n'a encore été entreprise jusqu'à ce jour sur la problématique de l'évaluation en stage. Aucun des collèges offrant la formation ne possède, à notre connaissance, des outils d'évaluation qui ont fait l'objet d'un processus de validation.

L'apparition des services de garde est un phénomène récent et on ne parle pas encore du métier d'éducatrice en services de garde comme d'une profession. Par conséquent, les compétences d'une éducatrice professionnelle en services de garde ne sont pas encore unanimement identifiées et reconnues. Chaque maison de formation possède sa propre perception des gestes et des attitudes que doit poser une stagiaire pour certifier qu'elle a les capacités à devenir une éducatrice compétente auprès des enfants. L'évaluation en stage est la responsabilité des départements, et chacun d'eux produit ses propres outils d'évaluation. Une analyse de ces outils d'évaluation nous a permis de constater la variété des outils utilisés autant dans la forme que dans le contenu.

Le tableau qui suit donne un aperçu des paramètres généraux des stages en TESG dans le réseau collégial québécois et permettra au lecteur de mieux comprendre la structure organisationnelle des stages.

Tableau 1.1 Paramètres des stages dans le programme de TESG dans l'ensemble du réseau collégial québécois

Nombre de stages

Le programme en TESG oblige les étudiants à suivre trois stages répartis sur les trois années de formation collégiale.

Objectifs des stages

Les objectifs de ces stages s'inscrivent dans un continuum allant de l'observation participante à la prise en charge complète du groupe d'enfants.

Répartition des stages

L'éducation en services de garde s'effectue auprès de groupes d'enfants d'âges différents (poupons, jeunes enfants et enfants d'âge scolaire), et pour cette raison, plusieurs collèges proposent aux étudiants un stage dans chacun des groupes d'âge.

Durée des stages

Le nombre total de jours passés dans le milieu de stage varie quelque peu d'un collège à l'autre. En moyenne, les stagiaires passent entre 14 jours la première année et 35 jours la dernière année.

Déroulement des stages

Trois intervenants principaux interviennent dans le déroulement des stages : le professeur chargé de la supervision (le superviseur), l'éducatrice responsable du groupe d'enfants dans le milieu de garde (l'éducatrice-guide) et l'étudiante elle-même (la stagiaire).

Le superviseur se rend habituellement dans le milieu de stage quatre fois par stage. Ce nombre de présences peut varier selon le niveau du stage et le soutien requis par la stagiaire. À chaque visite, le superviseur observe la stagiaire afin de lui donner une appréciation de sa performance à la fin de la période. Des périodes de travail en équipe, appelées encadrements, ont lieu au collège avant, pendant et après les stages et impliquent les superviseurs et leurs groupes de stagiaires. L'éducatrice-guide assume une grande partie de la tâche d'accompagnement étant donné que sa présence est continuelle pendant les stages. Elle joue un rôle de soutien auprès de l'étudiante et d'information auprès du superviseur.

Travaux reliés au stage

Il est fréquent de retrouver des travaux écrits parmi les outils d'évaluation en stage. Généralement, ces travaux visent l'intégration des connaissances théoriques dans la pratique, mais ils servent aussi d'outils aux superviseurs pour compléter l'évaluation des stagiaires.

Évaluation des habiletés des stagiaires

Deux formes d'évaluation sont couramment utilisées en stage. L'évaluation formative s'effectue tout au long du stage et invite les deux principaux observateurs à questionner la pratique de la stagiaire et à formuler des proposition de réajustement. La stagiaire participe aussi à sa propre évaluation au moyen des mêmes outils.

La deuxième forme d'évaluation est sommative et vise l'attribution d'une note de stage exprimée en pourcentage. Bien que l'évaluation sommative soit sous la responsabilité du superviseur, ce dernier se sert régulièrement d'informations recueillies auprès de l'éducatrice-guide et de la stagiaire. En général, les outils d'évaluation sont des grilles d'observation et/ou des rapports écrits.

2. LE CADRE THÉORIQUE

Les problèmes reliés à l'évaluation, tels qu'ils ont été présentés dans la problématique, nous amènent à repenser les outils d'évaluation durant les stages afin de favoriser un maximum d'objectivité de la part des évaluateurs. Ce chapitre présente les éléments théoriques qui ont servi de cadre de référence à la création de ces nouveaux outils au Département d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme.

2.1. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES UTILISÉES COMME BASE D'ÉLABORATION DES OUTILS D'ÉVALUATION

L'élaboration de programmes de formation à partir des compétences professionnelles reliées à l'emploi prend de plus en plus d'ampleur au Québec. La réforme effectuée ces dernières années dans les programmes de formation professionnelle au secondaire le prouve. Quant au niveau collégial, les travaux de la Commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois (1992) laissent croire qu'on serait sur le point d'adopter une approche «curriculaire» centrée sur les compétences pour l'ensemble des programmes professionnels. Par ailleurs, plusieurs collèges d'autres provinces canadiennes et des États-Unis principalement, ont adopté cette approche depuis bien des années déjà. Jusqu'ici, au Québec, la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) a plutôt choisi de structurer le programme TESG à partir d'objectifs de formation. Les cours-stages sont, par conséquent, élaborés sur une base d'objectifs et non sur une base de compétences.

Notre recherche s'est largement inspiré du courant *Competency-based-education* (CBE) apparu aux États-Unis dans la première moitié du siècle actuel. Le CBE est un système éducationnel qui met l'emphase sur les compétences comme résultats à atteindre (*outcomes*) et non seulement sur ce qui doit être appris (*inputs*). L'objectif de cette approche éducative est d'améliorer la performance de l'individu en favorisant une prise de conscience de ses gestes et de ses attitudes qui lui permettra de s'inscrire dans un continuum de maîtrise des compétences. Il semblerait même, selon Pettygrove (dans Bernotavich et Huff, 1988, p. 9), que cette prise de conscience susciterait une motivation à fournir les efforts nécessaires à l'atteinte des compétences.

L'approche par compétences présente l'avantage d'être globale en ce qu'elle intègre simultanément des connaissances, des attitudes et des habiletés. À l'intérieur d'une telle approche, les objectifs de formation sont remplacés par des résultats d'apprentissage qui sont directement reliés à la

profession (Tremblay, 1990). Cette précision des résultats permet aux évaluateurs et aux stagiaires d'avoir une idée plus concrète des exigences de la profession et par conséquent de clarifier les attentes qui conduisent vers la maîtrise de ces compétences. De surcroît, Jensen (1975, dans McIntyre, 1983) soutient que l'identification des critères spécifiques à la réussite des tâches inhérentes à la profession favorise un travail d'équipe entre les partenaires de l'évaluation.

Vue sous cet angle, l'approche par compétences présente l'avantage de préciser les exigences de la profession et de définir plus spécifiquement les comportements qui les infèrent.

2.2. DÉFINITION DU CONCEPT DE COMPÉTENCE

Tremblay indiquait en 1990 «que chaque projet d'élaboration d'un programme de formation centré sur les compétences avait tendance à fournir sa propre conception des compétences.» (p.21). Il recensait à ce moment plus d'une centaine de définitions différentes du terme.

Malgré les acceptions différentes, nous remarquons d'emblée que «le choix du terme compétence en matière d'éducation repose sur la volonté de mettre l'accent sur la capacité d'un individu de faire quelque chose plutôt que sur son aptitude à démontrer ses connaissances» (Tremblay, 1990, p. 14). Ainsi, le terme «compétence» fait référence prioritairement aux gestes posés pour effectuer une tâche ou pour fabriquer un produit. On dira alors : «il a les compétences pour effectuer ce travail; il s'occupe de cette affaire avec compétence; ou ce travail n'entre pas dans ses compétences».

Le terme «compétence», souvent employé au pluriel, semble référer de façon sous-entendue à une série de compétences reliées à des champs particuliers d'habiletés. Comme le disent Gale et Pol (1975, dans Barbès, Colloque 1990, p.38) «*Competence is made up of the areas of competence*». Ainsi, dans le domaine de la formation professionnelle, lorsqu'on utilise le terme «compétence», on réfère à une série de compétences plus précises qui sont liées aux tâches et aux rôles spécifiques de l'employé (Lavoie et Painchaud, 1992, p.19). Par exemple, la compétence à travailler auprès des enfants en services de garde impliquerait des compétences dans les domaines de la communication, de l'encadrement, de la stimulation, etc.

Les documents parus récemment sur la question nous apprennent que le concept de compétence prend maintenant un sens élargi et que «les compétences d'ordre professionnel ne sont pas restreintes aux connaissances et aux habiletés d'une personne» (Lavoie et Painchaud, 1992, p.18). On intègre de plus en plus dans la définition du concept des aspects d'attitude, de jugement et de valeurs, des traits de personnalité et des qualités personnelles directement reliés à la qualité du travail accompli, tels que les intérêts, la motivation de l'individu, etc. Ainsi, on sous-entend dans l'habileté à faire une

tâche, un amalgame de savoirs, savoir-faire et savoir-être, permettant à la personne d'exercer son travail avec professionnalisme. En ce sens on définit la compétence comme «*a set of attributes within the individual that underlies effective performance*» (Bernotavich et Huff, 1988, p.8).

La définition proposée par le National Council for Vocational Qualifications of England apporte une vision globale du concept qui rejoint notre perception et que nous adopterons comme définition à l'intérieur de cette recherche : «la compétence est un concept général qui englobe la capacité d'utiliser ses habiletés et ses connaissances dans des situations nouvelles à l'intérieur de son champ professionnel. Elle intègre également l'organisation et la planification du travail, l'innovation et la capacité de s'adapter à des activités non routinières. Finalement, elle inclut les qualités personnelles nécessaires pour interagir efficacement avec les collègues, la direction et les clients» (1989, dans Tremblay, 1990, p. 23).

2.3. CADRE DE L'ÉVALUATION EN STAGE

Le concept de compétence ayant été circonscrit, précisons maintenant le cadre de l'évaluation en stage, tel que nous l'avons élaboré.

2.3.1. Des outils d'évaluation conçus à partir de l'approche par compétences

À l'intérieur d'une approche «curriculaire» centrée sur les compétences, des outils d'évaluation peuvent être conçus à partir des habiletés à développer, en vue d'atteindre ultérieurement les compétences identifiées. Les compétences peuvent être décomposées en «un éventail d'habiletés, d'attitudes ou de rôles qui se présentent comme des indices de compétence» (Chené-Williams, 1980, dans Barbès, Colloque 1990, p. 39). Et «c'est à partir de ces critères qu'on pourra juger du degré de performance ou de la maîtrise plus ou moins grande d'un savoir-faire chez un individu donné» (Tremblay, 1990, p.17). Elles seront alors étalées sur un continuum, de la formation initiale jusqu'à l'exercice proprement dit de la profession. Certaines habiletés s'acquièrent progressivement durant la formation, mais d'autres ne pourront être complètement développées qu'au cours des années d'expérience. Il est utopique de penser qu'elles puissent être complètement développées durant les trois années d'étude au collège.

Il s'agira ensuite d'identifier les comportements qui infèrent ces habiletés pour mesurer leur niveau de maîtrise à différents moments au cours de la formation et, en ce qui concerne cette recherche, au cours des stages. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons l'élaboration proprement dite des outils

d'évaluation, mais avant, il nous faut décrire les approches qui ont guidé la restructuration des stages.

2.3.2. Deux pratiques en évaluation d'étudiants en stage : scientifique et naturaliste

Selon Caruso et Fawcett (1986), les pratiques actuelles d'évaluation dans des milieux de travail découlent de deux principaux points de vue en matière de supervision. L'un est caractérisé par un cadre de référence scientifique et précis, l'autre par un cadre plus qualitatif, plus général. Voyons brièvement ces deux pratiques d'évaluation.

L'approche scientifique met l'accent sur l'objectivité et la précision de la mesure des comportements attendus chez l'individu en formation. Les outils les plus couramment utilisés par les superviseurs sont des échelles d'appréciation (*rating scales)* basées sur des comportements spécifiques. L'objectif premier de ces concepteurs d'outils d'évaluation est de déterminer les critères précis à partir desquels les stagiaires seront évalués. Ces critères sont généralement issus des recherches qui décrivent les comportements et les qualités d'un professionnel efficace. On assume alors que les critères ainsi identifiés permettront d'indiquer le niveau de performance des individus. Cette pratique, selon Acheson et Gall (1992) a l'avantage de faire connaître au tout début du stage les critères précis sur lesquels les stagiaires sont évalués, ce qui contribue à faire diminuer sensiblement le stress relié à l'évaluation.

L'approche naturaliste (*naturalistic*), quant à elle, laisse beaucoup plus de place aux perceptions générales des évaluateurs. Au lieu de faire référence aux compétences et aux comportements précis pour mesurer la performance d'un individu, le superviseur se fie aux perceptions qui se dégagent des pratiques pédagogiques du stagiaire. Les tenants de cette approche utilisent des outils d'évaluation qui permettent une appréciation narrative plus globale des situations qu'ils observent, comme le résumé d'évaluation par exemple. Cette approche possède par contre un inconvénient : comme les outils ne sont pas aussi descriptifs et détaillés que ceux qu'utilise l'approche scientifique, les utilisateurs doivent posséder une grande capacité à décrire correctement les faits et à consigner des anecdotes qui soient significatives. De plus, ils doivent posséder une habileté à synthétiser les faits et gestes afin de dégager une appréciation globale et juste.

Selon les auteurs, l'une et l'autre de ces pratiques possèdent des points forts et des points faibles. Il est donc avantageux, comme ils le proposent, de combiner les meilleurs éléments des deux approches pour établir les bases de l'évaluation en stage. Même si nous avons retenu l'approche scientifique pour élaborer nos outils d'évaluation, nous avons aussi prévu utiliser l'approche naturaliste au moment de la notation pour compléter les informations provenant des grilles plus analytiques.

2.3.3. Deux formes d'évaluation : formative et sommative

Quand il s'agit d'évaluer un stagiaire deux formes interviennent. L'évaluation formative assure un feedback régulier à l'étudiant tout au long du stage, favorisant de sa part un ajustement dans son cheminement vers le développement de compétences professionnelles. L'évaluation sommative décerne une note ou une cote qui correspond au niveau de performance de l'étudiant et qui permet de certifier que le stagiaire a fait les acquisitions nécessaires pour passer au stage suivant ou encore pour entrer sur le marché du travail.

Il est vrai que l'évaluation sommative prend une place importante pour les stagiaires et les superviseurs, mais c'est dans l'esprit d'un «profil de compétences» qu'on voudrait attribuer la note finale, attitude qui tente davantage de respecter les principes de l'évaluation formative. Les étudiants sont en stage pour expérimenter, pour s'ajuster à partir de leurs erreurs et de leurs actions positives; le superviseur et l'éducatrice-guide (l'accompagnatrice) deviennent des guides dans cette expérimentation. Les outils d'évaluation ont été conçus en ce sens. En effet, tout au long du stage et plus spécifiquement à l'évaluation de mi-stage, les partenaires de l'évaluation utilisent les outils d'évaluation comme outils de rétroaction pour soutenir l'apprenant dans le développement des habiletés attendues.

2.3.4. Deux méthodes en évaluation de performances complexes : analytique et globale

De ces deux points de vue en matière de supervision et d'évaluation découlent des méthodes pour apprécier et évaluer les performances.

La méthode d'appréciation globale consiste à percevoir une production ou une performance dans son ensemble, de manière globale. La méthode analytique consiste à évaluer un candidat à partir de plusieurs points de vue ou critères indépendants autant que possible les uns des autres. Cette dernière méthode possède l'avantage d'offrir à l'étudiant toutes les indications possibles sur les qualités et les défauts de sa performance, ce qui constitue en quelque sorte un moyen de rétroaction (Scallon, 1988).

Pour cette raison, nous préconisons une méthode analytique lors de la construction des grilles d'évaluation où «les indicateurs ou les descripteurs choisis pour juger d'une performance constituent une rétroaction informative pouvant guider l'étudiant dans les améliorations à apporter ou les démarches correctives à entreprendre pour lui faire atteindre un certain degré de maîtrise»

(Scallon, 1988, p. 160). Une méthode plus globale d'évaluation pourra suivre l'exercice d'évaluation analytique, mais elle ne viendra que soutenir à ce moment l'évaluateur dans le jugement qu'il doit prendre quant à la performance du stagiaire.

2.3.5. Une évaluation basée sur de multiples sources d'information

Dans le domaine de l'évaluation de performances complexes, la plupart des auteurs consultés (Fortin,1984; Stiggins & Duke, 1988; Ouellet, 1983; Scallon, 1988) nous mettent en garde contre les risques de ne recourir qu'à une seule source d'information pour juger de la performance des étudiants. Effectivement, dans le contexte des stages, il est préférable de recourir à d'autres sources d'information que l'observation pour apprécier l'aspect multidimensionnel des habiletés retenues. On est ainsi en meilleure position pour prendre une décision éclairée sur la performance de l'étudiant, particulièrement dans le domaine des comportements humains où les observations de type laboratoire peuvent rarement tenir compte de la complexité de la performance.

L'observation des trois personnes impliquées sera évidemment le principal outil de cueillette d'information pour juger de la performance du stagiaire puisqu'il s'agit d'apprécier principalement des interventions. Mais, pour obtenir des informations complémentaires sur certains savoir-faire et savoir-être, nous aurons recours à des productions écrites (planifications pédagogiques, journaux de bord, questionnaires, etc.) qui permettront d'apprécier certains aspects de l'acte éducatif qui ne peuvent être observés directement comme, par exemple, l'habileté à analyser des situations pédagogiques, à planifier des activités, etc. En outre, les encadrements au collège et les rencontres individuelles permettront quant à eux, de vérifier l'engagement de l'étudiant dans son stage et sa capacité à verbaliser ses interrogations. (Cf. Annexe I)

2.3.6. Conditions de base d'une évaluation plus objective

Bien que nous sachions que l'unanimité entre des évaluateurs est rarement observée dans la réalité (De Bal et al, 1976), il importe de respecter des conditions de base pour favoriser un degré d'accord élevé entre les évaluateurs. La consultation des ouvrages sur l'évaluation et l'expérimentation nous a permis de dégager les grandes lignes de ces conditions.

- *Définition des critères*

Afin de laisser le moins de place possible à l'interprétation et aux désaccords entre les évaluateurs, il importe que les évaluateurs s'entendent sur les critères qui serviront à inférer telle ou telle

compétence et l'importance qu'on leur accorde. Ces critères doivent alors être définis très précisément pour éviter les ambiguïtés.

- *Définition des degrés de l'échelle*

Il en est de même pour les échelons de l'appréciation : chacun d'eux doit être défini précisément de façon à ce que chacun des évaluateurs les utilise de la même façon.

- *Consignes précises d'utilisation des grilles*

Les grilles d'évaluation doivent toujours être accompagnées d'un mode d'utilisation qui clarifie les consignes en définissant systématiquement la façon de remplir les grilles et les formulaires d'évaluation finale s'il y a lieu.

2.4. BUTS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présentation de la problématique et du cadre théorique a permis d'exposer les difficultés inhérentes à l'évaluation et à la notation en situation de stage. Nous avons pu constater que la complexité des apprentissages qui s'y effectuent est loin de faciliter la tâche aux évaluateurs. De plus, plusieurs erreurs de mesure peuvent se glisser dans ce type d'évaluation qui nécessite des observations directes. À tous ces facteurs s'ajoutent le manque de recherches sur l'identification des compétences d'une éducatrice professionnelle et l'absence de critères clairs et significatifs pour évaluer les stagiaires, ce qui contribue à rendre l'évaluation partiale.

Face à toutes ces difficultés, les professeurs du département ont orienté leurs efforts pour choisir méthodiquement les indices et les critères sur lesquels ils donneraient leur appréciation. L'objectif ultime de la construction des grilles était alors de faire reposer l'appréciation des utilisateurs sur des faits observables et précis qui se rapprochent le plus possible de la réalité, pour éviter qu'ils appuient leur jugement sur des impressions ressenties. Il est peut-être vain d'espérer une unanimité parfaite entre des juges, mais on peut sûrement accroître les chances d'accord. *De Bal et al.* (1976) affirment que des juges qui adoptent les mêmes critères d'évaluation pour des travaux arrivent à un degré de concordance plus élevé entre eux. Nous émettons l'hypothèse qu'il en va de même dans le domaine de l'évaluation en stage et proposons de préciser les critères sur lesquels les stagiaires sont évalués.

L'objectif de cette recherche est d'élaborer des grilles où les habiletés à développer sont clairement énoncées, où les comportements attendus sont cohérents avec les habiletés. Elles constitueront des

compétence et l'importance qu'on leur accorde. Ces critères doivent alors être définis très précisément pour éviter les ambiguïtés.

- *Définition des degrés de l'échelle*

Il en est de même pour les échelons de l'appréciation : chacun d'eux doit être défini précisément de façon à ce que chacun des évaluateurs les utilise de la même façon.

- *Consignes précises d'utilisation des grilles*

Les grilles d'évaluation doivent toujours être accompagnées d'un mode d'utilisation qui clarifie les consignes en définissant systématiquement la façon de remplir les grilles et les formulaires d'évaluation finale s'il y a lieu.

2.4. BUTS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présentation de la problématique et du cadre théorique a permis d'exposer les difficultés inhérentes à l'évaluation et à la notation en situation de stage. Nous avons pu constater que la complexité des apprentissages qui s'y effectuent est loin de faciliter la tâche aux évaluateurs. De plus, plusieurs erreurs de mesure peuvent se glisser dans ce type d'évaluation qui nécessite des observations directes. À tous ces facteurs s'ajoutent le manque de recherches sur l'identification des compétences d'une éducatrice professionnelle et l'absence de critères clairs et significatifs pour évaluer les stagiaires, ce qui contribue à rendre l'évaluation partiale.

Face à toutes ces difficultés, les professeurs du département ont orienté leurs efforts pour choisir méthodiquement les indices et les critères sur lesquels ils donneraient leur appréciation. L'objectif ultime de la construction des grilles était alors de faire reposer l'appréciation des utilisateurs sur des faits observables et précis qui se rapprochent le plus possible de la réalité, pour éviter qu'ils appuient leur jugement sur des impressions ressenties. Il est peut-être vain d'espérer une unanimité parfaite entre des juges, mais on peut sûrement accroître les chances d'accord. *De Bal et al.* (1976) affirment que des juges qui adoptent les mêmes critères d'évaluation pour des travaux arrivent à un degré de concordance plus élevé entre eux. Nous émettons l'hypothèse qu'il en va de même dans le domaine de l'évaluation en stage et proposons de préciser les critères sur lesquels les stagiaires sont évalués.

L'objectif de cette recherche est d'élaborer des grilles où les habiletés à développer sont clairement énoncées, où les comportements attendus sont cohérents avec les habiletés. Elles constitueront des

outils complets qui permettront à l'étudiante de connaître précisément ses forces et ses faiblesses et de se réajuster; des outils qui permettront au superviseur d'être le plus objectif possible et de pouvoir attribuer une note qui soit réellement représentative du niveau de performance des stagiaires.

Cette recherche porte sur l'élaboration, l'expérimentation et la validation de grilles permettant d'évaluer de façon plus objective la performance des étudiantes en stage de TESG.

En effectuant cette recherche, nous poursuivons les objectifs suivants :

1. identifier les compétences professionnelles d'une éducatrice en services de garde;

2. identifier les habiletés qu'il importe de développer durant la formation pratique pour permettre aux étudiantes de cheminer vers les compétences professionnelles;

3. préciser les comportements reliés aux habiletés attendues;

4. créer un système de notation qui favorise l'objectivité;

5. vérifier la validité et la fidélité des grilles d'évaluation.

3. LES GRILLES D'ÉVALUATION

3.1. LE MODÈLE DE GRILLES D'ÉVALUATION

3.1.1. L'instrument d'observation choisi pour l'évaluation en stage

Il existe plusieurs types d'instruments servant à l'observation et à l'évaluation des performances. Les principaux sont : les rapports anecdotiques ou feuilles de route, les listes de vérification ou feuilles de pointage (*check lists*) et les échelles d'appréciation ou grilles d'évaluation (*rating scales*).

D'après notre recherche, parmi tous ces instruments, les grilles d'évaluation sont les seuls outils à fournir des données qui permettent d'évaluer l'étendue et la qualité de la performance de l'étudiant. En effet, contrairement aux autres outils, les grilles d'évaluation possèdent une échelle d'appréciation où l'évaluateur peut nuancer son jugement en regard de tel ou tel comportement qu'il observe.

Tous les comportements inscrits dans les grilles sont choisis préalablement et méticuleusement en fonction de leur pertinence, de leur réalisme, de leur univocité et de l'observabilité auxquelles elles conduisent. Cette forme de grilles favorise une observation plus structurée qui facilite la tâche des observateurs non entraînés à l'observation. Les évaluateurs utilisent tous les mêmes critères et l'évaluation est ainsi en partie contrôlée.

Ce sont des outils plus descriptifs et plus spécifiques, qui laissent moins d'emprise aux biais que peuvent provoquer les facteurs liés à l'observation, précédemment décrits. De plus, Morissette (1984) soutient que ce sont des instruments très utiles pour évaluer des performances qui présentent plusieurs aspects, puisque chacun d'eux peut apparaître dans les grilles.

3.1.2. Présentation du modèle des grilles d'évaluation

La grille d'évaluation que nous avons élaborée, d'un côté, décrit les comportements des stagiaires, et de l'autre côté, permet aux utilisateurs d'apprécier la performance grâce à une échelle graduée de fréquence.

Nous avons retenu le même modèle de grille d'évaluation pour chacun des stages, soit le stage I (1ère année), le stage II (2e année) et le stage III (3e année). Chaque grille comprend quatre parties (Cf. Tableau 3.1). Dans le haut de chacune des grilles, apparaît la compétence professionnelle de référence. Sous ce titre, sont définies les habiletés reliées à la compétence et attendues chez la stagiaire. La section centrale de la grille présente à gauche les comportements ou indicateurs des habiletés à développer durant le stage concerné et à droite l'échelle d'appréciation où l'évaluateur pourra indiquer le niveau de performance du stagiaire. C'est une échelle graphique de fréquence qualitative permettant au superviseur d'apprécier les comportements du stagiaire entre *toujours* et *jamais*. Nous reviendrons un peu plus loin sur les détails concernant l'élaboration de l'échelle d'appréciation. Nous avons aussi prévu un espace à droite pour les commentaires à faire en mi-stage et à la fin de celui-ci.

Tableau 3.1 Modèle de grille d'évaluation des stages

Compétence professionnelle : Communiquer avec les enfants
Habiletés attendues en stage III : Établir une relation significative auprès des enfants. Établir une communication de qualité. Développer chez les enfants des habiletés à communiquer.

Indicateurs		Échelle d'appréciation							Commentaires	
		T	TS	S	O	R	J	NO	Mi-stage	Fin du stage
19. se fait connaître auprès des enfants, initie la relation	MI									
	FIN									
20. démontre un véritable intérêt aux préoccupations et au vécu des enfants	MI									
	FIN									
21. partage le plaisir, l'entrain et l'humour des enfants	MI									
	FIN									
22. stimule et enrichit la conversation	MI									
	FIN									
23. facilite l'expression des sentiments et des idées des enfants	MI									
	FIN									
24. verbalise ses propres idées et sentiments aux enfants	MI									
	FIN									

Les grilles dans leur version finale contiennent pour le stage I, 7 compétences et 36 indicateurs; celles du stage II, 9 compétences et 71 indicateurs; et les grilles du stage III, 9 compétences et 64 indicateurs.

3.2. LA DÉMARCHE D'ÉLABORATION DES GRILLES D'ÉVALUATION

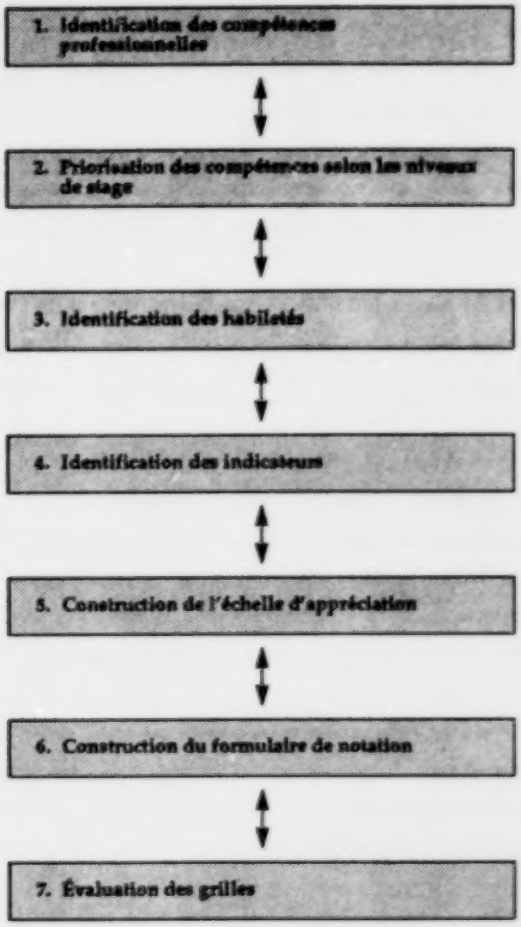
La documentation relative à la méthodologie de construction de grilles d'évaluation est plutôt pauvre. La méthode que l'on présente est donc issue d'une synthèse de plusieurs ouvrages (Morissette, 1984; Tousignant, 1982; Bernard et Fontaine, 1989; Postic, 1981; De Bal et *al.*, 1976; Scallon, 1988; Auger, 1984; etc.). Bien que nous ayons été guidés par ces études, aucune d'entre elles ne proposait un processus d'élaboration d'outils d'évaluation basé sur les compétences.

La méthode présentée dans les pages qui suivent n'a pas la prétention d'être parfaite. Elle a nécessité plusieurs essais et de nombreuses mises au point successives. De surcroît, plusieurs règles à suivre se sont dégagées au cours de l'expérimentation et de l'analyse des résultats.

De façon générale, on distingue sept étapes principales :

1. Détermination du type de résultat à mesurer : identification des compétences professionnelles.
2. Priorisation des compétences professionnelles selon les niveaux de stage.
3. Détermination des critères qui permettront d'inférer un degré d'atteinte de la compétence : identification des habiletés.
4. Détermination des critères qui permettront d'inférer les habiletés : identification des indicateurs.
5. Détermination d'une échelle de mesure graduée permettant d'apprécier le niveau de performance atteint pour chaque comportement : construction de l'échelle d'appréciation.
6. Détermination de la formule de notation : construction du formulaire de notation.
7. Détermination d'un mode d'évaluation des grilles.

Étapes d'élaboration des grilles d'évaluation



3.2.1. Identification des compétences professionnelles

En tout premier lieu, c'est à l'identification des résultats attendus qu'il faut s'attarder. Le cadre théorique de la construction des grilles étant basé sur les compétences, c'est à celles-ci que nous ferons référence pour la première étape du processus.

C'est à partir de l'analyse de listes de compétences et d'habiletés des éducatrices en services de garde que nous avons effectué notre propre sélection des compétences professionnelles. Ces listes de compétences et d'habiletés proviennent de différentes maisons de formation et d'associations

canadiennes ou américaines qui utilisent déjà l'approche par compétences pour former leurs étudiants ou pour accréditer le personnel en services de garde. Il s'agit des outils du Selkirk College en Colombie Britannique, du Holland College à l'Ile du Prince Édouard, du Nova Scotia Teachers College, du Manitoba Community Services, du Alaska Department of Education, du Ontario Ministry of Colleges and Universities, du Early Childhood Education Research Group de l'Ontario, du Cambrian College de l'Ontario, du Froebel Institute for Early Childhood Education de la Nouvelle-Écosse, du Ministère de l'enseignement supérieur et de la formation du Nouveau-Brunswick, du Woodland Campus de la Saskatchewan, de la National Association for the Education of Young Children des États-Unis, et de la University of Southern Maine.

Nous avons analysé ces listes en fonction de la philosophie éducative du département en matière de garde d'enfants[1] et de l'exhaustivité des fonctions spécifiques remplies par les éducateurs pour s'acquitter de leur rôle auprès des enfants.

C'est une recherche issue de cette dernière maison de formation qui a particulièrement retenue notre attention dans le choix des compétences professionnelles : la recherche de Bernotavicz et Huff (1988) de la University of Southern Maine intitulée «*In Safekeeping : A Research Study of Child Care Teacher Competencies*». Il s'agit d'une recherche qui rejoint notre vision de la compétence professionnelle : une présentation de savoir-faire et de savoir-être et non une liste de tâches à effectuer.

Chacune des compétences professionnelles retenues a été définie en quelques phrases afin de mieux faire saisir le sens et la portée pédagogique sous-entendue (Cf. Annexe II).

Nos choix définitifs de compétences professionnelles ont été validés auprès d'éducatrices en services de garde, de responsables de services de garde et d'enseignants issus d'autres collèges offrant le programme de TESG dans différentes régions du Québec. Ce sondage avait pour objectif de connaître l'opinion des gens des milieux de garde et de formation sur la pertinence des compétences retenues ainsi que sur les compétences à prioriser durant la formation (Cf. Annexe III).

- *Échantillon des évaluateurs*

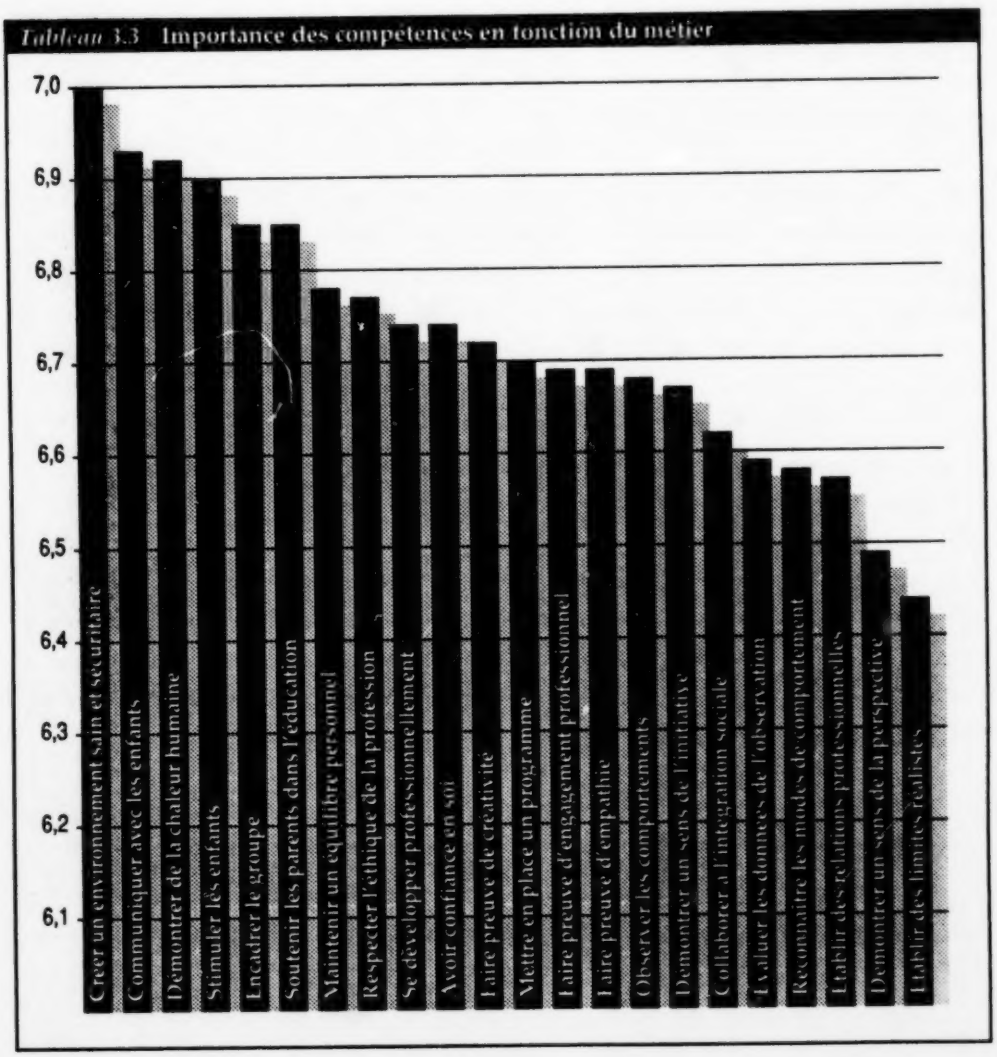
En tout, quarante personnes ont participé au sondage, dont cinq éducatrices en pouponnière, huit éducatrices auprès des enfants de 2 à 5 ans, sept responsables en services de garde, sept responsables en milieu scolaire et treize professeurs issus de différents départements en TESG. Les éducatrices et

[1] Cf. Projet éducatif pour les enfants de 0 à 6 ans dans les services de garde. Ce document est disponible à la Librairie coopérative du Cégep de Saint-Jérôme.

les responsables ont été sélectionnées en fonction des critères suivants : diplôme en TESG, expérience d'au moins trois ans en service de garde et expertise dans le domaine. Quant aux professeurs, ils devaient avoir une expérience d'au moins deux ans en supervision de stage.

Cet échantillon de personnes permettait aussi de valider le choix des compétences en fonction des différents groupes d'âge : poupons, enfants de 2 à 5 ans, enfants de 6 à 12 ans. L'avis des professeurs-experts issus d'autres collèges à travers le Québec nous assurait d'une certaine complétude de la liste des compétences choisies.

Tableau 3.3 Importance des compétences en fonction du métier



Brièvement, les résultats indiquent que les compétences identifiées étaient toutes très importantes en fonction de la profession d'éducatrice en services de garde. Sur une échelle de 1 à 7, toutes les compétences ont été classées entre 6.5 et 7, ce qui veut dire qu'elles sont toutes considéréres comme très importantes pour l'ensemble des répondants. La liste des compétences semblait complète pour l'ensemble des répondants. Cependant plusieurs ont formulé des ajouts d'attitudes ou d'habiletés qui ne semblaient peut-être pas évidentes dans les définitions proposées. Toutes ces informations ont été considérées lors de la rédaction finale des définitions.

Cet exercice de validation a permis de fixer notre premier choix sur 22 compétences professionnelles reliées à la formation des étudiantes dans le domaine de l'éducation en services de garde. Un second exercice de validation, celui-là effectué auprès des professeurs du département, a permis de préciser le contenu des définitions et d'insérer la compétence *démontrer de l'empathie* dans la compétence *communiquer avec les enfants*. Ainsi, les résultats de cette première étape de pré-validation a permis de dresser une liste de 21 compétences professionnelles.

Tableau 3 : Tableau des compétences professionnelles retenues

1. **Établir un environnement sain et sécuritaire**
2. **Encadrer le groupe**
3. **Communiquer avec les enfants**
4. **Stimuler les enfants**
5. **Observer les comportements**
6. **Reconnaître les différents modes de comportement**
7. **Évaluer les données de l'observation**
8. **Démontrer un sens de la perspective**
9. **Gérer un programme éducatif**
10. **Maintenir un équilibre personnel**
11. **Établir des limites réalistes**
12. **Se développer professionnellement**
13. **Faire preuve de créativité**
14. **Démontrer un sens de l'initiative**
15. **Faire preuve d'engagement professionnel**
16. **Avoir confiance en soi**
17. **Démontrer de la chaleur humaine**
18. **Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants**
19. **Établir des relations professionnelles de coopération**
20. **Respecter l'éthique de la profession**
21. **Collaborer à l'intégration sociale**

3.2.2. Priorisation des compétences selon les niveaux de stage

Après avoir déterminé les compétences d'une éducatrice professionnelle, nous avons sélectionné les compétences à retenir pour chacun des trois stages. En effet, certaines compétences se transposaient bien dans la formation pratique à cause de leur caractère expérimental, tandis que d'autres pouvaient plus facilement être abordées et développées durant certains cours théoriques.

Voici la liste des compétences retenues pour chacun des stages :

Tableau 3.4 Tableau des compétences professionnelles retenues

1. **Établir un environnement sain et sécuritaire**
2. **Encadrer le groupe**
3. **Communiquer avec les enfants**
4. **Stimuler les enfants**
5. **Observer les comportements**
6. **Reconnaître les différents modes de comportement**
7. **Évaluer les données de l'observation**
8. **Démontrer un sens de la perspective**
9. **Gérer un programme éducatif**
10. **Maintenir un équilibre personnel**
11. **Établir des limites réalistes**
12. **Se développer professionnellement**
13. **Faire preuve de créativité**
14. **Démontrer un sens de l'initiative**
15. **Faire preuve d'engagement professionnel**
16. **Avoir confiance en soi**
17. **Démontrer de la chaleur humaine**
18. **Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants**
19. **Établir des relations professionnelles de coopération**
20. **Respecter l'éthique de la profession**
21. **Collaborer à l'intégration sociale**

3.2.2. Priorisation des compétences selon les niveaux de stage

Après avoir déterminé les compétences d'une éducatrice professionnelle, nous avons sélectionné les compétences à retenir pour chacun des trois stages. En effet, certaines compétences se transposaient bien dans la formation pratique à cause de leur caractère expérimental, tandis que d'autres pouvaient plus facilement être abordées et développées durant certains cours théoriques.

Voici la liste des compétences retenues pour chacun des stages :

Tableau 3.5 Compétences retenues pour chacun des stages

STAGE I	STAGE II	STAGE III
- Établir un environnement sain et sécuritaire	- Établir un environnement sain et sécuritaire	- Établir un environnement sain et sécuritaire
- Communiquer avec les enfants	- Communiquer avec les enfants	- Communiquer avec les enfants
- Se développer professionnellement	- Encadrer le groupe	- Encadrer le groupe
- Démontrer un sens de l'initiative	- Stimuler les enfants	- Stimuler les enfants
- Faire preuve d'engagement professionnel	- Observer/décoder/évaluer	- Gérer un programme éducatif
- Établir des relations professionnelles	- Gérer un programme éducatif	- Se développer professionnellement
	- Se développer professionnellement	- Faire preuve d'engagement professionnel
	- Établir des relations professionnelles de collaboration	- Établir des relations professionnelles de collaboration

Comme on peut le remarquer à la lecture du tableau 3.6, certaines compétences sont reprises à chaque année tandis que d'autres ne réapparaissent plus, étant considérées comme suffisamment développées l'année précédente ou incluses dans les compétences à développer ultérieurement. Les compétences retenues pour un stage sont celles qui réfèrent aux habiletés jugées importantes pour le niveau de stage. Ces habiletés deviennent de plus en plus complexes d'un stage à l'autre et leur acquisition est l'objet d'une exigence également croissante.

3.2.3. Identification des habiletés

Après avoir déterminé les compétences spécifiques à chacun des stages, nous avons transposé ces compétences en habiletés de façon à permettre aux stagiaires et aux superviseurs de connaître précisément ce qui devait être travaillé en cours de stage. Par cet exercice de clarification des critères d'évaluation, nous avons réussi à prendre en considération des éléments de performance qui ne sont pas évidents à prime abord (*De Bal et al.*, 1976). Par exemple, pour les étudiantes de stage I, les habiletés associées à la compétence «*Établir des relations professionnelles*» sont : se faire connaître auprès des parents et faire preuve de collaboration dans le travail à exécuter auprès des enfants. On remarque que ces habiletés clarifient la compétence professionnelle mais demeure au niveau des capacités des étudiantes de première année.

Les habiletés professionnelles ont été, par la suite, identifiées à partir des grilles déjà élaborées au département. Nous nous sommes aussi référés aux recherches et aux documents sur le sujet ainsi qu'aux habiletés déjà identifiées par d'autres collèges ou associations. Une première liste d'habiletés était ainsi constituée et validée avec la collaboration d'enseignants du département,

considérés comme experts dans l'une ou l'autre des disciplines connexes à la compétence (Cf. Annexe IV). Cet exercice nous a aussi permis de tenir compte des différentes clientèles en services de garde : poupons, enfants de 2 à 5 ans, enfants de 6 à 12 ans.

Pour déterminer les habiletés à développer durant chacun des stages, les chercheurs se sont associés à la coordonnatrice des stages du département pour faire un exercice de vérification selon les trois éléments suivants : les objectifs des stages, tels que définis par la DGEC, les connaissances acquises par les étudiantes avant la tenue du stage, ainsi que le degré de maturité des étudiants de cet âge. Le niveau d'habileté exigé devait être bien adapté pour éviter que le stage soit trop facile ou trop difficile (Cf. Annexe II). Tout comme les compétences, les habiletés retenues sont placées dans un ordre croissant de degré de difficulté.

Pour compléter cette forme de pré-validation nous avons soumis la première version des grilles du stage III à trois spécialistes de l'éducation qui avaient comme mandat de vérifier la cohérence des habiletés contenues dans ces grilles avec les éléments théoriques et pratiques du projet éducatif de notre département. En d'autres mots, nous voulions vérifier si les habiletés que nous désirons développer durant le stage de 3^{e} année étaient cohérentes avec ce que nous préconisons dans notre option éducative. Les trois spécialistes consultés se sont prononcés positivement par rapport à la cohérence des éléments, mais ils ont tous réitéré l'importance de préciser le plus clairement possible les habiletés et les indicateurs de façon à éviter les interprétations.

- *Identification des critères éliminatoires*

L'exercice de priorisation des habiletés nous a permis de nous rendre compte qu'il y avait des comportements et des attitudes de base essentiels et obligatoires au travail auprès des enfants. Ces critères qu'on a désignés sous le nom de critères éliminatoires décrivent des comportements ou des attitudes qui mettent en danger, d'une façon ou d'une autre, la santé physique et/ou psychologique des enfants ou qui nuisent au bon déroulement du stage. Ces critères servent alors comme points de repère aux superviseurs pour retirer une stagiaire du milieu de garde en cours de stage.

Tableau 3.6 Liste des critères éliminatoires

Critères éliminatoires...	...en lien avec les compétences professionnelles :
- Elle porte préjudice physique ou psychologique aux enfants et/ou aux adultes. - Elle passe outre les règlements de sécurité et d'hygiène. - Elle s'avère irresponsable au point qu'on ne peut lui faire confiance.	**Établir un environnement sain et sécuritaire**
- Elle démontre une maturité insuffisante l'empêchant d'exécuter ses tâches. - Elle démontre une absence de maîtrise de soi. - Elle démontre un déséquilibre psychologique.	**Maintenir un équilibre personnel**
- Elle s'avère totalement dépendante des autres et ne prend aucune initiative. - Elle s'avère incapable de respecter ses engagements.	**Démontrer un sens de l'initiative**
- Elle démontre un manque de confiance en elle l'empêchant d'établir un rapport avec les enfants et/ou les adultes.	**Avoir confiance en soi**
- Elle démontre une attitude froide et/ou irrespectueuse l'empêchant d'entrer en relation significative avec les enfants et/ou les adultes.	**Démontrer de la chaleur humaine**

3.2.4. Identification des indicateurs

La définition des habiletés ne suffit pas à optimiser l'évaluation, il faut encore spécifier les comportements (indicateurs) qui traduisent le plus clairement ces habiletés. Rappelons que «l'évaluation est le résultat d'une comparaison entre les indicateurs et les critères» (Pelpel, 1989, p.

185). Les indicateurs correspondent à des éléments ou à des comportements observables qui devraient amener plusieurs correcteurs à apprécier une même activité de façon semblable. Il restait alors à identifier les comportements qui permettraient d'inférer le développement des habiletés reliées à chacune des compétences. Cette étape a exigé plusieurs exercices de validation pour assurer que les éléments choisis soient les plus pertinents, les plus représentatifs des habiletés visées.

Les indicateurs choisis sont des comportements observables amenant plusieurs observateurs à apprécier un savoir-faire ou un savoir-être de façon semblable. En terme d'évaluation en stage, les indicateurs sont les critères qui nous permettent de mesurer la démonstration de ces savoirs.

Pour identifier ces comportements, Morissette (1984) propose deux questions pour guider l'identification des indicateurs au niveau des tâches et des attitudes.

Tâches	**Attitudes**
Quels sont les principaux comportements des personnes habiles à réaliser l'activité ou la tâche que l'on souhaite mesurer?	Quels comportements ont habituellement les personnes qui ont acquis l'attitude que l'on souhaite mesurer?

Nous avons ajouté une troisième question en lien avec les qualités essentielles, de façon à s'assurer de faire ressortir tous les éléments pertinents.

Qualités
Quelles sont les caractéristiques personnelles ou les qualités essentielles à la tâche ou l'attitude que l'on souhaite mesurer?

Pour identifier ces indicateurs, il a fallu tenir compte simultanément de plusieurs règles tout en essayant de choisir les comportements les plus adéquats pour représenter des savoir-faire et des savoir-être. Les documents sur l'évaluation qui ont été consultés à l'intérieur de cette recherche nous ont permis de faire une synthèse des règles à suivre pour choisir les indicateurs d'une grille d'évaluation de performances complexes.

En résumé, les indicateurs choisis sont des comportements en lien direct avec les habiletés visées (qui sont les plus **pertinents**, significatifs); **englobants** (qui désignent une série d'autres comportements sous-entendus); **réalistes** par rapport aux capacités des étudiants; **univoques** (définis en termes simples et non interprétables); et **observables** (qui décrivent concrètement les habiletés).

Ajoutons que l'ensemble des indicateurs d'un même champ de compétence doivent constituer un **échantillon représentatif** des habiletés que l'on veut mesurer.

- *Validation des indicateurs de stages pour chacun des stages*

Pour valider le choix des indicateurs du stage I nous avons consulté cinq éducatrices considérées comme spécialistes auprès des enfants en service de garde. À l'aide d'une entrevue semi-dirigée, elles se sont prononcées sur la clarté, la pertinence et le réalisme des indicateurs. Quoique cette rencontre ait été très intéressante, nous n'avons pas retenu cette méthode de validation pour les grilles des autres stages, compte tenu que nous obtenions des informations du même ordre lors des stages.

Pour réaliser le travail de pré-validation des indicateurs, nous avons plutôt choisi de former un sous-comité d'analyse des indicateurs constitué de quelques professeurs. Ainsi, pour chacun des stages et pour chaque compétence retenue, une liste provisoire était élaborée et pré-validée par ce comité. Cette liste était ensuite approuvée par les autres collègues avant d'être utilisée dans les stages. (Cf. Annexe IV)

3.2.5. Construction de l'échelle d'appréciation

L'échelle apparaissant sur les grilles est appelée échelle d'appréciation, car elle permet d'apprécier le degré plus ou moins élevé de maîtrise de la stagiaire face à tel ou tel élément constitutif de l'habileté. Plus précisément, elle sert à nuancer l'opinion de l'observateur en regard du comportement indicateur décrit.

L'échelle doit favoriser le maximum d'objectivité de la part des utilisateurs. Ainsi, nous n'avons pas retenu une échelle de type verbal (Excellent, moyen, faible), ou littéral (A, B, C, D, E) qui laisse à chaque évaluateur le soin d'interpréter ces symboles selon son jugement personnel. Nous n'avons pas choisi non plus une échelle descriptive où l'on détaille chaque niveau d'exigence par une phrase ou deux. Il était en effet impensable de faire cet exercice avec autant d'indicateurs!

Notre choix s'est plutôt porté vers une échelle graphique de type *rating scale*, de façon à minimiser les chances d'interprétation puisque les évaluateurs devaient se prononcer sur la fréquence d'apparition des gestes attendus, ce qui nous semblait inciter à l'objectivité. Précisons qu'il ne s'agissait pas de compter le nombre de fois où la stagiaire exécutait tel ou tel geste, mais plutôt d'observer la fréquence à laquelle elle accomplissait l'action attendue et appropriée au moment où

la situation le requerait. Ainsi, on a adopté le principe suivant : plus la stagiaire pose le ou les gestes appropriés au moment opportun, plus on peut inférer qu'elle maîtrise l'habileté reliée.

Chacun des échelons de l'échelle de fréquence était défini par une courte phrase à l'intérieur des pages d'introduction du document d'évaluation pour éviter les interprétations entre chacun des échelons.

Tableau 3.7 Légende explicative de l'échelle d'appréciation

Toujours :	Comportement démontré à chaque fois que la situation le permet.
Très souvent :	Comportement démontré très souvent lorsque la situation le permet.
Souvent :	Comportement démontré la plupart du temps lorsque la situation le permet.
Occasionnellement :	Comportement démontré à l'occasion lorsque la situation le permet.
Rarement :	Comportement démontré peu souvent lorsque la situation le permet.
Jamais :	Comportement jamais démontré lorsque la situation le permet.
N/O :	Comportement non observé parce que les situations n'ont pas permis l'observation ou comportement non observable, parce que les circonstances du stage ne se prêtent pas à la démonstration de ce comportement/ou de cette attitude.

Les premières versions des grilles comportaient une échelle à quatre échelons que nous avons rapidement élargi à six échelons pour favoriser le maximum de discrimination entre les niveaux de maîtrise des comportements et l'attribution de la note donnée par la moyenne des indicateurs. Nous avons retenu un nombre pair d'échelons pour éviter le phénomène «d'effet de tendance centrale» qui se produit souvent chez les observateurs qui désirent éviter de se compromettre, particulièrement lorsque le jugement est difficile à poser.

Ce type d'échelle possède aussi l'avantage de fournir une rétroaction de qualité aux stagiaires à cause de la précision des informations qu'il fournit. En effet, chaque grille complétée fournit à l'étudiante un reflet de sa performance en relation avec le champ de compétences concerné. L'étudiante prend conscience des gestes ou des attitudes qu'elle maîtrise ou qu'elle doit encore travailler pour atteindre le niveau de compétence exigé.

3.2.6. Construction du formulaire de notation

Ce type de construction de grilles d'évaluation où chaque indicateur apparaît l'un après l'autre donne un portrait plutôt analytique des performances de la stagiaire. Nous avons voulu compléter

cette première forme d'évaluation au moyen d'une appréciation plus générale où le superviseur pouvait tenir compte de l'ensemble des habiletés attendues.

Cette méthode dite de l'appréciation globale consiste à percevoir une production, un produit ou un processus dans son ensemble. Dans un esprit de synthèse, nous avons élaboré une grille de notation où les habiletés visées dans le stage concerné sont regroupées sur un même formulaire accompagné d'une échelle d'appréciation critériée pour chaque champ de compétence. À la liste des champs de compétence reliés au stage, nous avons ajouté un champ relié aux exigences mêmes du stage de façon à évaluer la capacité de l'étudiant à les respecter. Dans ce formulaire, l'échelle d'appréciation est numérique et chaque échelon correspond à un niveau de performance décrit dans les informations d'utilisation. Le superviseur doit référer à ce barème de notation pour apprécier chaque champ de compétence.

Barème de notation

6. **Habiletés exceptionnellement développées** : Maîtrise de façon naturelle et spontanée les habiletés reliées à la compétence. Démontre une attitude exemplaire. Possède un haut niveau d'assurance.
5. **Habiletés très bien développées** : Démontre avec aisance les habiletés reliées à la compétence, mais elle manque de spontanéité.
4. **Habiletés bien développées** : Démontre les habiletés reliées à la compétence, mais elle manque d'assurance dans les gestes qu'elle pose.
3. **Habiletés suffisamment développées** : Démontre les habiletés reliées à la compétence, mais on remarque certaines maladresses. Les difficultés rencontrées sont toutefois mineures.
2. **Habiletés insuffisamment développées** : Éprouve de sérieuses difficultés. Des améliorations importantes sont requises. La stagiaire échoue dans la démonstration de la compétence.
1. **Habiletés non développées** : Ne parvient pas à démontrer les habiletés reliées à la compétence. Des améliorations majeures sont requises. La stagiaire échoue dans la démonstration de la compétence.

À la dernière évaluation des stagiaires, dans le processus de construction du formulaire, les superviseurs devaient remplir les grilles une dernière fois, puis remplir le formulaire de notation pour apprécier les habiletés reliées aux compétences. Ce jugement permettait de compléter leur analyse de la performance des stagiaires. Ces appréciations plus générales pour chaque domaine de compétence ont alors été additionnées et divisées par le nombre de champs pour donner une moyenne pour l'ensemble du stage.

Un dernier jugement pouvait être porté sur la globalité de la performance du stagiaire à l'aide d'une autre formule d'appréciation, qui apparaissait au bas de la formule de notation. Celle-ci permettait aux superviseurs d'apprécier l'ensemble de la performance de l'étudiante durant tout le stage. Cette autre façon d'apprécier la stagiaire offrait aux superviseurs un troisième angle pour évaluer les étudiants et attribuer une note.

Tableau 3.8 Formulaire de notation du stage

Stagiaire :	**Superviseur :**	
CHAMP DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE ET HABILETÉS RELATIVES	**ÉCHELLE D'APPRÉCIATION**	**NOTE**
ENVIRONNEMENT SAIN ET SÉCURITAIRE - Capacité à établir un climat de bien-être, de confiance et d'estime de soi. - Capacité à inculquer aux enfants de saines habitudes d'hygiène, de santé et de sécurité. - Capacité à assurer la protection physique et psychologique des enfants.	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
ENCADREMENT - Capacité à assurer l'unité et l'harmonie au sein du groupe. - Capacité à maximiser l'organisation physique. - Capacité à aider les enfants à gérer leurs conflits.	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
COMMUNICATION - Capacité à établir une relation significative auprès des enfants. - Capacité à développer chez les enfants des habiletés à communiquer.	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
STIMULATION - Capacité à stimuler tous les aspects du développement. - Capacité à enrichir les expériences des enfants. - Capacité à développer l'autonomie de penser et d'agir.	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
PROGRAMME - Capacité à planifier un programme d'activités en fonction des enfants. - Capacité à équilibrer les moments de vie des journées. - Capacité à évaluer la cohérence de ses interventions pédagogiques - Capacité à s'ajuster.	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL - Capacité à évaluer ses acquis personnels. - Capacité à mettre en œuvre des moyens pour s'améliorer.	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
ENGAGEMENT PROFESSIONNEL - Capacité à s'investir dans son rôle et ses tâches. - Capacité à innover dans le milieu. - Capacité à entreprendre et coordonner la réalisation d'un projet d'action	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
PARENTS - Capacité à établir une relation de confiance avec les parents. - Capacité à tenir compte des besoins des parents	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
RELATIONS PROFESSIONNELLES - Capacité à collaborer avec l'équipe au bien-être des enfants. - Capacité à faire collaborer les intervenants dans la réalisation de son projet d'action.	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
EXIGENCES DU STAGE - Capacité à respecter les exigences du stage (voir le plan d'études). - Capacité à respecter ses engagements. - Capacité à répondre aux normes exigées pour les travaux (voir les critères).	+ ☐☐☐☐☐☐ - 6 5 4 3 2 1	
	NOTE FINALE :	

3.2.7. Évaluation des grilles

Le processus d'élaboration des grilles s'est terminé par une évaluation complète des grilles elles-mêmes effectuée par les superviseurs et les chercheurs à la fin de chaque stage d'expérimentation. Tous les superviseurs ont d'abord répondu à un questionnaire d'évaluation qui portait sur la pertinence et la compréhensibilité des éléments des grilles ainsi que sur le format de celles-ci et l'utilisation de l'échelle d'appréciation. Une discussion a suivi cet exercice écrit d'évaluation, où les superviseurs ont été appelés à donner leurs commentaires sur l'expérimentation des grilles. Les questionnaires ont été compilés et les commentaires enregistrés et retranscrits pour permettre aux chercheurs d'apporter des corrections ultérieures aux grilles.

3.3. VALIDATION DES GRILLES D'ÉVALUATION

Avant d'aborder comme telle la présentation des méthodes retenues pour vérifier la validité des grilles, nous désirons partager quelques préoccupations et réflexions préliminaires qui ont guidé l'ensemble de nos choix méthodologiques.

3.3.1. Méthodologie de la validation

Malgré une consultation attentive de la documentation traitant de l'évaluation des apprentissages, nous avons constaté qu'on y propose malheureusement fort peu d'informations sur les méthodes de validation d'instruments d'**évaluation en stage**. On ne devrait peut-être pas se surprendre, outre mesure, de cette situation puisqu'en fait c'est toute la question des stages et plus particulièrement de leur évaluation qui ne bénéficie pas d'une très grande place dans la documentation en pédagogie. Il est évident que différents auteurs, dont Tousignant, Scallon, Fortin, Postic, Delansheere, ont globalement contribué à enrichir notre réflexion. Cependant, aucun d'entre eux ne propose une méthodologie de validation d'instrument d'évaluation de stage pleinement éprouvée qui puisse, par surcroît, s'appliquer au contexte particulier des stages en TESG.

Par ailleurs, même si les outils d'évaluation que nous avons développés sont à proprement parler des instruments de mesure, nous ne pouvons et ne devons pas les considérer au même titre que, par exemple, des questionnaires d'enquête ou des tests psychologiques. Il y a effectivement une grande différence entre ces types d'instruments de mesure et ceux que nous devions construire pour l'évaluation des stagiaires. Ces derniers servent à évaluer une personne sur plusieurs aspects, plus spécifiquement différentes compétences professionnelles dans une situation d'apprentissage. Alors que les précédents permettent habituellement de mesurer, de la façon la plus objective, une seule

variable comme le stress ou la motivation. Le degré de précision requis, l'étendue de l'évaluation, de même que les raisons pour lesquelles on utilise chacun de ces types d'instruments diffèrent considérablement. Par conséquent, malgré leur intérêt évident, nous ne pouvions nous en remettre exclusivement aux méthodes et aux critères reconnus pour la validation de tests psychologiques ou de questionnaires d'enquête. Ce constat ne signifie surtout pas que l'on renonce pour autant à toute forme de rigueur ou d'objectivité, mais bien plutôt qu'on a dû assujettir la méthodologie de validation retenue à la nature même des instruments d'évaluation et non faire l'inverse.

Ces deux considérations indiquent déjà qu'il fallait concevoir, ou du moins adapter, notre propre méthodologie de validation. Quelques autres réflexions ont permis d'en préciser peu à peu la nature et d'en cerner les limites.

Certaines pratiques locales dans la supervision et l'organisation des activités de stage ont aussi eu un impact sur nos choix méthodologiques. Ainsi, par exemple, au département de TESG du Cégep de Saint-Jérôme, les superviseurs de stage préparent le matériel pédagogique en équipe. L'usage veut notamment que tous les outils d'évaluation en stage, (grilles d'évaluation, travaux, etc.) soient évalués et approuvés par l'ensemble des superviseurs concernés. Solidement ancrée, cette pratique se justifie aisément par un souci de mise en commun des diverses expertises de chacun, et jusqu'à un certain point par équité envers les étudiants puisqu'une telle mise en commun permet d'uniformiser les pratiques d'évaluation des superviseurs. Reconnaissant la valeur de cette formule de travail, nous avons donc cherché à mettre au point une méthode de validation qui respecte une telle pratique et qui puisse même en tirer profit. De sorte que pendant cette recherche les superviseurs de stage ont pu critiquer, modifier et approuver les outils d'évaluation que nous avions produits. Cette façon de travailler présentait l'avantage de favoriser les consensus au sein de l'équipe des enseignants.

Les conditions particulières prévalant dans les services de garde où se déroulent les stages ont également été considérées pour le choix de la méthodologie de validation. Dans des entreprises de petites tailles, la présence de personnes extérieures au service de garde, comme le superviseur et la stagiaire, peut déjà causer des dérangements aux habitudes du milieu, voire même influencer le comportement des enfants. Il s'agit souvent de très jeunes enfants; il faut évidemment prendre soin de ne pas les perturber inutilement en ajoutant encore de nouvelles présences adultes.

D'autre part, il faut reconnaître que l'étudiante, dans la situation d'apprentissage que constitue un stage, est déjà fortement stressée par la simple présence d'un superviseur et de l'éducatrice-guide. Par souci d'éthique envers elle, nous avons rapidement convenu que la méthode de validation retenue ne devait pas lui créer de pression supplémentaire.

En conséquence, dans le cadre précis de cette recherche et malgré la pertinence de certaines méthodes de vérification de la fidélité inter-juges, il était pratiquement impossible de demander aux étudiantes d'accepter d'être observées et évaluées par plusieurs observateurs présents en même temps dans leur milieu de stage. En fait, une telle méthode aurait eu pour effet d'altérer considérablement les conditions habituelles d'exercice des stages (comportements des enfants, de l'étudiante, etc.) et de porter préjudice aux étudiantes dans leur évaluation. Nous avons tout de même eu recours à certaines de ces méthodes, mais dans des limites[2] très précises.

Finalement, encore par un souci d'éthique envers les étudiantes, nous avons considéré qu'il n'était pas approprié de recourir à une approche expérimentale d'un type classique avec groupe expérimental et groupe témoin. En effet, puisque cette recherche porte sur la validation de **nouveaux** instruments d'évaluation formative mais aussi sommative d'activités d'apprentissage, nous avons convenu que toutes les étudiantes effectuant un même stage devaient être évaluées avec les mêmes outils.

Compte tenu des différentes considérations abordées précédemment, nous avons choisi de vérifier la validité des grilles d'évaluation en les expérimentant dans le cadre des activités normales de stage. Ainsi, nous avons demandé aux différents intervenants d'utiliser les outils d'évaluation dans le cadre des activités normales des stages I et III offerts à la session d'hiver 1993. Puis nous avons procédé de la même façon pour deux autres stages, I et II, à la session d'automne 1993. Comme nous l'avons indiqué précédemment, ces grilles d'observation avaient déjà fait l'objet d'une démarche de pré-validation auprès des superviseurs qui, à ce moment, avaient pu les approuver et par le fait même se les approprier.

Pour recueillir et analyser les résultats de cette expérimentation, nous avons eu recours à plusieurs méthodes de travail, soient : **l'analyse des données issues des grilles d'évaluation de tous les intervenants, les entrevues téléphoniques, les questionnaires d'évaluation** et **la rencontre d'évaluation collective des grilles par les superviseurs.** Chacune de ces méthodes de travail est présentée dans les pages suivantes.

3.3.2. Analyse des données issues des grilles d'évaluation de tous les intervenants

Dans le processus normal du déroulement des stages en TESG à Saint-Jérôme, trois types d'intervenants utilisent les grilles d'évaluation. Le superviseur, l'étudiante elle-même et l'éducatrice-guide remplissent les grilles à mi-stage ainsi qu'à la fin de la session. De sorte, que pour

[2] C'est-à-dire avec un nombre restreint d'étudiantes, à l'extérieur des milieux de stage et sur une partie seulement des indicateurs comportementaux des grilles d'évaluation. Cette question est abordée plus loin dans la partie 5.

chacune des étudiantes, nous pouvons disposer de l'évaluation de trois différentes personnes, effectuée à partir d'un même outil. Il y avait là une source d'informations multiples, susceptibles de nous permettre d'analyser nombre des caractéristiques des grilles d'évaluation.

Nous avons alors demandé à tous les intervenants d'utiliser les nouvelles grilles correspondantes à leur niveau de stage. Un protocole d'expérimentation accompagnait le document. Une autre section des grilles servait à identifier les caractéristiques personnelles des répondants comme par exemple le nombre d'années d'expérience et la formation pour l'éducatrice-guide.

À la fin des stages, chaque superviseur recueillait et nous remettait les grilles remplies par tous les utilisateurs. Ils pouvaient à ce moment nous indiquer si les répondants avaient dérogé aux consignes d'utilisation.

- *Analyse d'items*

À partir des informations contenues dans les grilles d'évaluation, nous voulions dans un premier temps procéder à une analyse d'items en fonction de différents critères, dont :

-**Le niveau de difficulté des indicateurs**. Les indicateurs permettent-ils de discriminer les étudiantes performantes des étudiantes plus faibles? Les indicateurs sont-ils trop difficiles à démontrer ou trop faciles? Leur niveau de difficulté correspond-il au niveau de performance qui peut être attendu d'une étudiante de stage I ? de stage II ? de stage III ?

-L'**observabilité** des indicateurs. Les indicateurs sont-ils réellement observables dans le contexte des stages en TESG? Sont-ils observables par chacun des trois types d'intervenants ou par seulement un d'entre eux ?

De plus, cette analyse devait permettre de retirer des informations, fort pertinentes sur le niveau de maîtrise des étudiantes dans les différentes compétences professionnelles. Ce qui permettait d'apporter d'autres ajustements à l'ensemble des outils.

- *Degré d'influence de l'étudiante et de l'éducatrice-guide sur l'évaluation finale du superviseur*

Comme on le sait, avant d'attribuer une note finale à une stagiaire, un superviseur vérifie en quelque sorte ses propres observations avec celles de l'étudiante et de son éducatrice-guide. Ceci s'effectue à la fin des stages, pendant une rencontre bilan, où ces trois personnes partagent leur évaluation de la

performance de l'étudiante à partir des grilles d'évaluation. Elle permet une triangulation des points de vue, ce qui en théorie devrait conférer une plus grande justesse à l'évaluation finale portée par le superviseur. À la suite de cette rencontre, le superviseur retourne au collège où il procède à l'évaluation finale de l'étudiante en s'appuyant sur l'ensemble des informations recueillies. Selon son jugement professionnel, il choisit de modifier ou non son évaluation en fonction des opinions qui lui ont été communiquées.

Même si cette pratique existait depuis plusieurs années, nous n'avions à proprement parler que très peu de données précises sur le déroulement de l'ensemble de ce processus de consultation et sur ses effets véritables. Il était par conséquent impossible de se prononcer sur la valeur réelle de cette méthode. Pourtant il s'agit là d'une étape qui a toujours été perçue comme cruciale dans le processus de notation de l'étudiante. Les grilles d'évaluation ont même été conçues en fonction de ce type d'usage caractérisé par l'intervention de trois évaluateurs différents. Il importait donc de chercher à vérifier quels étaient les effets véritables de ce partage des évaluations de chacun. Est-ce l'étudiante ou l'éducatrice-guide qui influence le plus le jugement du superviseur? De quelle façon la rencontre bilan modifie-t-elle la note d'une étudiante? Cette rencontre s'avère-t-elle vraiment nécessaire pour étayer le jugement final du superviseur?

Afin d'être en mesure d'apporter des réponses à ces questions, nous avons demandé aux superviseurs de remplir les grilles d'évaluation à deux moments. Dans un premier temps, à la suite d'une dernière observation de l'étudiante stagiaire dans le milieu, le superviseur utilisait la grille pour évaluer celle-ci. Puis, après avoir pris connaissance de l'évaluation des autres intervenants, le superviseur évaluait à nouveau l'étudiante sur la même grille d'évaluation, mais cette fois en utilisant selon nos indications un crayon d'une couleur différente, cette dernière évaluation devant être celle qui servirait à l'établissement de la note. À l'aide de cette double évaluation du superviseur, nous étions en mesure de vérifier le degré d'influence de l'étudiante et de l'éducatrice-guide sur le jugement final du superviseur en comparant son évaluation avant et après la rencontre bilan.[3]

- *Corrélations entre les diverses catégories de juges*

Comme on le sait, la fidélité inter-juges d'un outil d'évaluation est considérée comme une qualité essentielle d'un instrument de mesure. Pour les raisons évoquées précédemment nous ne pouvions reproduire les conditions nécessaires pour vérifier la fidélité telle que l'on entend habituellement. Par contre en effectuant des corrélations entre les données issues des trois catégories d'évaluateurs,

[3]La rencontre bilan est le moment où les trois intervenants font le point sur l'ensemble du stage à partir de leurs évaluations personnelles. Le superviseur se sert du contenu de ces échanges pour modifier ou non sa propre évaluation de la stagiaire.

nous souhaitions pouvoir explorer une forme de fidélité que nous appellerons fidélité inter-juge de catégories différentes. Ce type particulier de fidélité doit être précisé. En effet, les évaluateurs étant de catégories différentes (étudiantes, superviseurs et éducatrices), il ne s'agissait pas de fidélité inter-analystes telle qu'elle est habituellement définie. Nous ne pouvions nous attendre à une très forte corrélation comme cela aurait dû être le cas, si nous avions eu recours à un seul type de juge. Par contre, comme dans la pratique ces outils doivent être utilisés par les trois catégories d'évaluateurs, il importait de s'attarder quelque peu à analyser les corrélations entre les jugements de tels évaluateurs de catégories différentes de façon à simplement chercher à savoir s'ils utilisent les grilles d'une même façon. En d'autres mots, jusqu'à quel point peut-on s'attendre à ce que ces jugements soient en accord? Ou encore quel peut être un seuil de corrélation inter-analystes satisfaisant lorsqu'il s'agit d'évaluateurs de différentes catégories?

- *Corrélations entre les jugements global et analytique*

Avant d'entreprendre cette recherche, la pratique courante pour attribuer la notation de la stagiaire était la suivante : le superviseur en fonction de son jugement professionnel et des informations recueillies par les grilles existantes attribuait une note à l'étudiante selon un barème de notation[4]. Il s'agissait en quelque sorte de ce que nous appellerons un **jugement global** porté sur l'étudiante en fin de stage. Ce jugement s'inspirait nécessairement des observations du superviseur. Mais, les outils de stage utilisés pour soutenir cette démarche d'évaluation, n'ayant pas été conçus pour permettre de transférer directement les observations en notes, le superviseur jouissait d'une grande marge de manœuvre entre les observations effectuées et la notation qu'il octroyait. Malgré les éventuelles faiblesses que peut comporter une telle façon de procéder, il faut admettre que cette méthode a été utilisée pendant plusieurs années au département d'éducation en services de garde. On peut de même affirmer qu'elle est encore en usage dans de nombreux autres programmes de formation incluant des stages et qu'elle constitue en quelque sorte une formule répandue.

Par ailleurs, les nouvelles grilles ayant été conçues pour mesurer avec plus d'objectivité et de façon très détaillée les diverses compétences de l'étudiante, il était possible par un simple traitement mathématique des données obtenues, d'en arriver à une notation qui corresponde à ce que nous appelions **le jugement analytique**. Nous avons donc décidé d'analyser la corrélation entre les notes obtenues par ces deux types de jugement, soient le global et l'analytique.

Pour ce faire, nous avons demandé aux superviseurs de remplir la grille d'évaluation pour en arriver à une note analytique, mais de plus ils devaient noter l'étudiante à la toute fin de son stage en

[4] Par exemple, une étudiante considérée exceptionnelle, obtenait une note qui se situait entre 85% et 95%, une étudiante qui performait très bien, 75% à 85%, etc.

nous souhaitions pouvoir explorer une forme de fidélité que nous appellerons fidélité inter-juge de catégories différentes. Ce type particulier de fidélité doit être précisé. En effet, les évaluateurs étant de catégories différentes (étudiantes, superviseurs et éducatrices), il ne s'agissait pas de fidélité inter-analystes telle qu'elle est habituellement définie. Nous ne pouvions nous attendre à une très forte corrélation comme cela aurait dû être le cas, si nous avions eu recours à un seul type de juge. Par contre, comme dans la pratique ces outils doivent être utilisés par les trois catégories d'évaluateurs, il importait de s'attarder quelque peu à analyser les corrélations entre les jugements de tels évaluateurs de catégories différentes de façon à simplement chercher à savoir s'ils utilisent les grilles d'une même façon. En d'autres mots, jusqu'à quel point peut-on s'attendre à ce que ces jugements soient en accord? Ou encore quel peut être un seuil de corrélation inter-analystes satisfaisant lorsqu'il s'agit d'évaluateurs de différentes catégories?

- *Corrélations entre les jugements global et analytique*

Avant d'entreprendre cette recherche, la pratique courante pour attribuer la notation de la stagiaire était la suivante : le superviseur en fonction de son jugement professionnel et des informations recueillies par les grilles existantes attribuait une note à l'étudiante selon un barème de notation[4]. Il s'agissait en quelque sorte de ce que nous appellerons un **jugement global** porté sur l'étudiante en fin de stage. Ce jugement s'inspirait nécessairement des observations du superviseur. Mais, les outils de stage utilisés pour soutenir cette démarche d'évaluation, n'ayant pas été conçus pour permettre de transférer directement les observations en notes, le superviseur jouissait d'une grande marge de manœuvre entre les observations effectuées et la notation qu'il octroyait. Malgré les éventuelles faiblesses que peut comporter une telle façon de procéder, il faut admettre que cette méthode a été utilisée pendant plusieurs années au département d'éducation en services de garde. On peut de même affirmer qu'elle est encore en usage dans de nombreux autres programmes de formation incluant des stages et qu'elle constitue en quelque sorte une formule répandue.

Par ailleurs, les nouvelles grilles ayant été conçues pour mesurer avec plus d'objectivité et de façon très détaillée les diverses compétences de l'étudiante, il était possible par un simple traitement mathématique des données obtenues, d'en arriver à une notation qui corresponde à ce que nous appellons le **jugement analytique**. Nous avons donc décidé d'analyser la corrélation entre les notes obtenues par ces deux types de jugement, soient le global et l'analytique.

Pour ce faire, nous avons demandé aux superviseurs de remplir la grille d'évaluation pour en arriver à une note analytique, mais de plus ils devaient noter l'étudiante à la toute fin de son stage en

[4] Par exemple, une étudiante considérée exceptionnelle, obtenait une note qui se situait entre 85% et 95%, une étudiante qui performait très bien, 75% à 85%, etc.

s'inspirant des informations de la grille et en fonction d'un nouveau barème de notation qui leur était fourni. Cependant, fait à noter, les superviseurs avaient accepté de faire ces évaluations sans connaître la *clé de correction* utilisée pour transférer ces observations en une note pour l'étudiante. De sorte que les superviseurs ne savaient pas quelle note précise résultait de la compilation mathématique de leurs observations. Ils ne pouvaient par conséquent biaiser leur jugement global en fonction de la note issue du jugement analytique puisqu'ils ne la connaissaient pas et ne savaient pas comment la calculer.

De cette façon, nous étions alors en mesure d'établir des comparaisons entre les notes obtenues par les grilles et les notes issues du jugement global du superviseur. Il nous était possible de considérer ainsi les mérites respectifs de deux façons de noter l'étudiante.

- *Cueillette des données*

Pour s'assurer de la qualité des données issues de l'expérimentation, un protocole d'expérimentation a été rédigé. Ces informations étaient insérées au début de chacun des formulaires des grilles, de sorte que tous les intervenants ont pu en prendre connaissance. On y retrouvait des consignes d'utilisation des grilles, ainsi que des précisions sur l'échelle d'appréciation.

De plus, ces instructions ont été expliquées aux différents superviseurs lors des réunions préparatoires aux stages. Les superviseurs avaient accepté le mandat d'expliquer et de s'assurer que ces consignes d'utilisation étaient bien comprises par les étudiantes et les éducatrices-guides, et ce, dès leur première visite dans le milieu de stage.

Évidemment, nous avons pris soin d'éviter toute forme d'influence qui aurait pu biaiser et invalider les données que nous comptions retirer de cette expérimentation. D'une part, au risque de le répéter, la méthodologie globale de l'expérimentation présentait l'immense avantage de respecter les conditions habituelles du déroulement des stages. En fait, pour l'éducatrice-guide et l'étudiante, la seule variable nouvelle introduite était la grille d'évaluation elle-même. Tout le reste de la démarche du stage correspondait à ce que tous connaissaient déjà.

La situation était légèrement différente en ce qui concerne les superviseurs. Comme les lignes précédentes l'indiquent, nous leur avions demandé deux contributions particulières.

D'une part, ils devaient s'assurer d'avoir rempli la grille avant la rencontre bilan d'évaluation, ce que plus de la moitié d'entre eux faisaient déjà. D'autre part, nous leur avions demandé de donner

leur appréciation de la performance de l'étudiante (jugement global) sans avoir en main le résultat obtenu par la grille (jugement analytique).

Conscients de la pertinence des informations que nous pouvions en obtenir, les superviseurs ont facilement accepté de se conformer à ces deux demandes. Cette acceptation de leur part contribuait forcément à faire disparaître les éventuelles résistances que ces demandes, inhabituelles pour certains, auraient pu introduire. En définitive, l'introduction de ces deux demandes plus ou moins nouvelles ne présentaient à nos yeux qu'une infime possibilité d'altérer significativement les résultats de l'expérimentation.

Une fois les grilles recueillies par les superviseurs, nous avons procédé à une vérification des conditions dans lesquelles elles avaient été remplies. En d'autres mots, nous nous sommes assurés auprès des superviseurs qu'elles avaient été remplies selon le protocole prévu. Ainsi par exemple, les grilles des étudiantes non-complétées avant la rencontre finale des trois intervenants, furent rejetées. De la même façon, nous n'avons pas retenu les grilles lorsque l'éducatrice-guide et l'étudiante s'étaient consultées pour les remplir ensemble.

- *Saisie des données*

Ce premier tri effectué, toutes les données retenues ont été entrées dans des feuilles de calcul créés pour les fins de cette recherche. Quatre différentes évaluations ont donc été consignées pour chacune des étudiantes, soient : les résultats de la grille d'évaluation du superviseur avant et après la rencontre bilan, ceux de la grille de l'éducatrice-guide et ceux de l'étudiante elle-même.

Les grilles d'évaluation comportaient une échelle d'appréciation basée sur la fréquence du comportement. Cette échelle comprenait quatre catégories pour les grilles expérimentées à l'hiver 1992. Pour calculer la notation, nous avons considéré que la fréquence la plus basse correspondait à 0 et que la plus élevée à 3. Pour les grilles de la session d'automne, comme nous avions décidé d'augmenter notre échelle de quatre à six catégories, les observations ont été transformées en des cotes allant de 0 à 5. De sorte que pour toutes les grilles, il était facile d'obtenir la notation de l'étudiante en faisant la moyenne des cotes obtenues pour chacun des indicateurs et en transposant cette moyenne en pourcentage.

Cette façon de procéder simplifiait la saisie des données puisque pour chacun des indicateurs, selon qu'il s'agissait d'un stage de la session d'hiver ou d'automne, seulement quatre ou six cotes étaient possibles. Les erreurs de double entrée, par exemple 33 au lieu de 3, étaient très facilement identifiables. À ce sujet, toutes les données ont été vérifiées à deux reprises et aucune erreur de ce

type n'a été signalée. Toujours pour éviter des erreurs, toutes les données ont été entrées par une même personne.

3.3.3. Les entrevues téléphoniques

Pour être en mesure d'apporter un éclairage supplémentaire sur les qualités des nouvelles grilles d'évaluation, nous avons cherché à recueillir les commentaires des éducatrices. Nous voulions vérifier auprès d'elles leur appréciation de ces instruments d'évaluation. Pour y parvenir, nous avons choisi l'entrevue téléphonique. Ainsi, quelques jours après la fin de chacun des quatre stages, nous avons contacté des éducatrices. Elles ont été choisies au hasard et leur nombre correspondait minimalement à un échantillon de 10 % de la population totale. Les commentaires ont été recueillis à partir d'une série de questions pré-établie. D'une durée de quinze à vingt minutes, les entrevues étaient semi-dirigées puisqu'elles alliaient des questions fermées et d'autres plus ouvertes.

Pour les deux expérimentations/validations de l'automne, nous avons également réalisé des entrevues semi-dirigées auprès d'étudiantes. La méthode était la même que celle utilisée pour les éducatrices-guidess.

Toutes les informations issues de cette cueillette étaient présentées à l'ensemble des superviseurs lors de la rencontre d'évaluation collective qui s'est tenue à la fin de chacun des stages. Les commentaires issus de cette consultation téléphonique pouvaient ainsi être mis en lumière par les commentaires recueillis par les superviseurs dans leurs échanges informels avec les éducatrices-guidess des milieux de stage.

3.3.4. Les questionnaires d'évaluation et les rencontres d'évaluation collective avec l'ensemble des superviseurs

Finalement, nous avions prévu porter une attention toute particulière à l'opinion des superviseurs. En effet, ils sont en quelque sorte les maîtres-d'œuvre du processus d'évaluation de l'étudiante. Non seulement les superviseurs utilisent les grilles à maintes reprises dans plusieurs milieux de stage, mais de plus ils sont souvent appelés à présenter et à expliquer les grilles aux étudiantes tout comme aux éducatrices-guidess. De plus, leur qualité d'expert dans le domaine des services de garde en fait véritablement des personnes bien placées pour avoir une opinion éclairée sur la validité de contenu des grilles tout comme sur certaines autres qualités pratiques. Pour ces raisons, nous avons complété l'expérimentation, par une consultation systématique de tous les superviseurs impliqués dans chacun des stages.

- *Le questionnaire d'évaluation*

D'une part, à la fin du stage, nous avons demandé aux superviseurs de remplir individuellement un questionnaire d'évaluation des grilles. Ces questionnaires comprenaient une section où le superviseur devait donner son appréciation de certains aspects pratiques des grilles d'évaluation. Une seconde section permettait au superviseur de donner son opinion sur chacun des indicateurs de la grille.

Les informations recueillies ainsi sur chacun des indicateurs, mises en lumière avec l'analyse d'items effectuée à partir des résultats des grilles devaient nous permettre d'identifier avec précision certaines faiblesses des grilles d'évaluation. De cette façon, nous pouvions faire certains recoupements et identifier facilement un énoncé qui, par exemple, portait à équivoque selon les superviseurs et de surcroît pouvait se révéler problématique à l'analyse des notes obtenues.

- *La rencontre d'évaluation collective*

De plus, comme nous pouvions compter sur une équipe d'enseignants expérimentés dans la supervision des stages de formation, nous avons choisi d'aller plus loin que le simple questionnaire d'évaluation des outils. À la fin de chacune des expérimentation, nous avons tenu une rencontre d'évaluation collective où tous les superviseurs étaient présents. L'objectif de cette rencontre était double : échanger avec eux sur les résultats obtenus dans l'expérimentation et recueillir leurs commentaires sur les grilles d'évaluation. Cette rencontre ayant lieu après que les superviseurs se soient prononcés individuellement sur les grilles à partir du questionnaire d'évaluation, les discussions permettaient de compléter les informations déjà recueillies dans les questionnaires.

La présentation aux superviseurs des résultats de l'expérimentation donnait aux participants d'autres pistes de discussion pour évaluer les grilles. Il faut aussi se rappeler que les superviseurs ne savaient pas quelle était la *clé de correction* de la grille d'évaluation. Ce n'est que lors de cette rencontre d'évaluation collective qu'ils ont pris connaissance des notes provenant des observations inscrites dans les grilles. Comme il s'agissait d'une expérimentation et que nous ne savions pas si la mesure obtenue par la grille correspondrait à une note adéquate pour l'étudiante, dès le début de la recherche il avait été convenu avec les superviseurs que la formule de notation des étudiantes serait déterminée lors de cette rencontre. Nous voulions ainsi éviter de porter tout préjudice aux étudiantes en choisissant un type de notation n'ayant jamais été expérimenté auparavant. Ainsi c'est seulement après avoir pris connaissance des résultats, commenté et comparé les notations issues du jugement global et du jugement analytique, que les superviseurs décidaient du type de notation retenue pour le stage.

Ces rencontres d'évaluation collective ont été enregistrées et une synthèse des commentaires a été effectuée à chaque fois. De l'ensemble de ces commentaires nous pouvions retirer les informations nécessaires pour procéder à la révision des grilles.

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les diverses méthodes de travail expliquées précédemment nous ont permis de recueillir de multiples informations sur les outils d'évaluation. Les principaux résultats obtenus de l'expérimentation sont présentés dans ce chapitre. Pour en faciliter la compréhension, nous en effectuerons une analyse sommaire dans un même temps.

4.1. POPULATIONS DE L'EXPÉRIMENTATION

Pour chacune des grilles expérimentées la population était composée de la totalité des étudiantes inscrites aux stages correspondants ainsi que des éducatrices-guidess et superviseurs associés à la démarche du stage. On retrouve au tableau 4.1 les informations relatives aux personnes ayant participé à l'expérimentation de chacune des grilles.

Tableau 4.1 Populations de l'expérimentation

	Session Hiver 1992		Session Automne 1992	
	Stage I	Stage III	Stage I	Stage II
Nombre d'étudiantes participantes au stage	40	35	22	58
Nombre d'éducatrices-guides	40	35	22	58
Nombre de superviseurs	6	10	5	10
Nombre de triades retenues	29	24	20	46

Le nombre d'étudiantes participantes correspond au total des étudiantes qui ont complété les activités pédagogiques de stage. De ce nombre, ont été soustraites les étudiantes qui ont abandonné le stage en cours de route. La deuxième rangée de données a trait au nombre d'éducatrices-guidess qui ont accompagné des stagiaires dans le milieu de stage pour un stage donné. Ce nombre correspond forcément au nombre d'étudiantes puisque les règles qui prévalent à l'organisation des stages en TESG stipulent que le milieu de stage qui accueille une étudiante doit lui fournir une éducatrice-guide et qu'une éducatrice-guide ne peut accompagner plus d'une étudiante par session. La ligne suivante présente le nombre de superviseurs ayant participé à chacun des stages. Habituellement selon sa tâche, un enseignant supervise de deux à huit étudiantes dans un stage.

La dernière information contenue dans ce tableau a trait au nombre de triades d'évaluateurs retenues pour le calcul des corrélations inter-analystes. Une triade était constituée chaque fois où pour une

étudiante nous avons pu recueillir les trois grilles d'évaluation complétées, c'est-à-dire celles du superviseur, de l'étudiante et de l'éducatrice-guide, selon les indications du protocole. Si l'on compare cette donnée (29, 24, 20 et 46) avec le nombre total possible de triades, par exemple en se référant au nombre d'étudiantes inscrites (40, 35, 22 et 58), on s'aperçoit qu'à chaque stage un certain nombre de triades ont été rejetées. Dans la plupart des cas, ces rejets ont été nécessaires parce que l'étudiante ou l'éducatrice n'avait pas complété, que ce soit en tout ou en partie, la grille avant la rencontre finale d'évaluation. Nous avons relevé aussi quelques cas marginaux où des grilles remplies ont été jugées inutilisables parce qu'incompréhensibles ou encore que les consignes d'utilisation n'avaient pas été respectées.

Le tableau nous permet de constater également que le nombre de triades d'évaluateurs rejetées a sensiblement diminué entre la session d'hiver et la session d'automne. Nous expliquons ce phénomène par le fait que les participants étaient plus habitués à utiliser ce type de grille et que par conséquent un plus grand nombre de ces grilles étaient remplies selon les normes.

4.2. ANALYSE D'ITEMS

L'analyse des résultats obtenus pour chacun des indicateurs contenus dans les différentes grilles s'est avérée révélatrice à maints égards. Compte tenu du très grand nombre d'indicateurs que l'on retrouve dans chacune des quatre grilles expérimentées, il serait beaucoup trop long de rapporter ici le détail de l'analyse de ceux-ci. Nous nous contenterons de soulever les types de difficultés ou les observations générales que cette analyse d'items a permis de cerner.

4.2.1. Niveaux de difficulté

L'analyse des moyennes obtenues pour chacun des indicateurs nous a permis d'en identifier quelques uns présentant des niveaux de difficulté différents de l'ensemble des autres indicateurs. Par exemple, pour certains indicateurs, pratiquement toutes les étudiantes étaient en mesure de les démontrer très fréquemment lorsque l'occasion se présentait. De tels indicateurs s'avéraient donc peu discriminants parce que trop facilement démontrés. À l'inverse d'autres indicateurs n'étaient démontrés que très rarement par l'ensemble des étudiantes, dénotant ainsi un niveau de difficulté plus grand que les autres indicateurs. Dans tous ces cas, nous avons cherché à vérifier les causes de ces résultats. Pour la plupart d'entre eux nous avons pu constater que la difficulté de l'indicateur ne correspondait pas tout à fait à la capacité des étudiantes du stage donné. Par conséquent, cette analyse d'items nous a amené à transposer ces indicateurs dans une grille d'un autre niveau ou simplement à les modifier. Les ajustements ont eu pour effet d'améliorer les grilles. La grille de

stage I constitue en ce sens une bonne illustration des effets de cette démarche : puisque, comme on pourra le constater plus loin dans ce document, les résultats obtenus lors de l'expérimentation de l'automne 1992 sont plus intéressants à maints égards que ceux obtenus précédemment pour la version non révisée de la même grille à l'hiver 1992.

Règle générale, les indicateurs peu discriminants étaient répartis dans différentes compétences, ce qui avait pour effet de ne pas causer un impact très grand sur les résultats. Nous avons observé cependant un cas où tous les indicateurs d'une compétence étaient peu discriminants. Il s'agit de la compétence « développement professionnel » contenue dans la première version de la grille de stage I expérimentée à l'hiver 1992. Effectivement, presque toutes les étudiantes ont obtenu à ce moment une note parfaite de 100 % pour cette compétence. Ce seul cas observé s'explique assez facilement du fait qu'il s'agissait là d'un tout nouveau domaine absent de tous les documents d'évaluation utilisés précédemment au département. Nous avions mal évalué le niveau de difficulté général de cette compétence. Avec l'expérimentation, les indicateurs ont peu à peu été précisés et dans les autres versions de la grille, le niveau de difficulté a été ajusté pour présenter un *défi* plus adapté aux étudiantes.

4.2.2. Taux de réponse aux différents indicateurs

Nous nous sommes également préoccupés du taux de réponse des superviseurs aux différents indicateurs avant la rencontre finale. Nous voulions de cette façon analyser une autre des qualités des grilles d'évaluation, soit l'observabilité des indicateurs par le superviseur lors de ses présences dans le milieu. Dans le tableau 4.2 nous pouvons prendre connaissance du taux de réponse des superviseurs aux différents indicateurs avant la rencontre bilan.

Tableau 4.2 Indicateurs observés par les superviseurs

Session	Niveau de stage	Nombre total d'indicateurs contenus dans la grille	Indicateurs observés (en moyenne)	Indicateurs observés (en pourcentage)
Hiver 1992	Stage I	41	35,9	87,6%
	Stage III	80	63,1	78,9%
Automne 1992	Stage I	44	35,9	81,6%
	Stage II	71	58,6	82,5%
			Moyenne	82,6%

Pour le stage I de l'hiver 1992, les superviseurs ont pu observer en moyenne 35,9 indicateurs sur un total de 41 et pour le stage III, ils ont observé 63,1 indicateurs sur un total de 80. À la session suivante, ils se sont prononcés en moyenne sur 35,9 indicateurs du stage I qui en comprenait 44 et sur 58,6 des 71 indicateurs du stage II. Ainsi, globalement, dans l'ensemble des stages 82,6% des indicateurs ont été observés directement par les superviseurs et par conséquent 17,4% ne l'ont pas été.

Ceci s'explique aisément puisqu'en effet, le superviseur ne peut être présent dans le milieu de stage pendant des journées entières. Par conséquent, des compétences démontrées à des moments particuliers de la journée, comme tôt le matin et à la fin de la journée, deviennent pratiquement impossibles à observer pour le superviseur. Une compétence comme « Établir des relations de collaboration avec les parents» est un bon exemple de ce genre de compétences particulièrement difficiles à observer pour un superviseur, et qui l'obligent à consulter l'éducatrice-guide et l'étudiante lors de la rencontre bilan.

Or, compte tenu des objectifs de formation, nous devions considérer ces aspects de la compétence de l'étudiante dans les grilles d'évaluation et donner l'occasion aux étudiantes et éducatrices-guidess de se prononcer sur ces indicateurs. Il y a tout lieu de croire cependant qu'une telle procédure risque d'influencer le jugement du superviseur. L'effet de la rencontre bilan sur le jugement du superviseur fait d'ailleurs ci-après l'objet d'une analyse.

4.2.3. Tendances personnelles des superviseurs

Par ailleurs, l'analyse d'items nous a permis de découvrir qu'au-delà des circonstances extérieures à son contrôle, chacun des superviseurs pouvait éprouver des difficultés personnelles à observer certains indicateurs. Les données du tableau 4.3 nous permettent de mieux saisir cette affirmation. On y présente à titre d'exemple les résultats détaillés d'une compétence donnée soit «Établir un climat sain et sécuritaire» du stage I de l'automne 1992.

Tableau 4.3 Indicateurs observés pour une compétence de la grille du stage 1, automne 1992

	Nombre d'étudiantes	Nombre d'indicateurs observés	Taux de réponse du superviseur (en %)
Superviseur A	4	16 sur un total de 16	100%
Superviseur B	4	5 sur un total de 16	31,1%
Superviseur C	2	8 sur un total de 8	100%
Superviseur D	4	16 sur un total de 16	100%
Superviseur E	6	17 sur un total de 24	70,8%

On y constate que cinq superviseurs ont travaillé à ce stage. Ils se sont partagés la responsabilité d'évaluer une vingtaine d'étudiantes. Dans la seconde colonne, on peut prendre connaissance du nombre exact d'étudiantes qui ont été supervisées par chacun.

La compétence retenue était composée de quatre indicateurs, de sorte que le total d'observations pouvant être effectuées par un superviseur correspondait à son nombre d'étudiantes multiplié par ces quatre indicateurs. Cette information est confirmée dans la troisième colonne du tableau. Cette même colonne nous permet de constater que si certains superviseurs ont pu faire toutes les observations possibles, d'autres n'ont pas été en mesure de se prononcer aussi souvent. Les superviseurs B et E n'ont observé respectivement que 31,1% et 70,8% des indicateurs de cette compétence précise. Ces deux superviseurs ont pourtant travaillé dans les mêmes conditions que leurs collègues (nombre d'heures de présence dans le milieu de stage, milieu de stage semblables, etc.). Il semble donc que de tels résultats dénotent les tendances personnelles de ces superviseurs.

Il s'agit évidemment là des résultats d'une seule compétence parmi plusieurs. Cette situation ne s'est pas reproduite à chacune des compétences des diverses grilles d'évaluation. La plupart du temps, les superviseurs se prononçaient selon un taux de réponse beaucoup plus uniforme. Par contre, cette difficulté ayant été observée pour quelques compétences nous nous y sommes tout de même attardés.

En effet, comment expliquer que des indicateurs ont été moins souvent observés par certains des superviseurs, alors qu'ils étaient facilement observables pour les autres superviseurs? Nous croyons que cette situation s'explique de la façon suivante : ces indicateurs seraient plus difficiles à comprendre pour quelques superviseurs parce que leur formulation porte à interprétation ou encore

parce que ces superviseurs ne connaissent pas suffisamment bien la compétence et les notions théoriques qui s'y rattachent pour saisir la signification des indicateurs.

De plus, l'analyse des résultats obtenus pour chacune des compétences, nous a permis de constater que lorsque des superviseurs se prononçaient dans un domaine de compétence correspondant à leur spécialité, ils ont été parfois plus sévères dans leur appréciation des étudiantes que leurs collègues. Nous n'approfondirons pas ici cette question puisque l'épreuve inter-juges présentée au chapitre 5 l'aborde. Toutefois, déjà ici nous pouvons reconnaître que les grilles d'évaluation ne semblent pas permettre de faire disparaître complètement les tendances personnelles des évaluateurs.

4.3. IMPACT DE L'OPINION DE L'ÉTUDIANTE ET DE L'ÉDUCATRICE-GUIDE

Comme il a été indiqué précédemment, une de nos préoccupations était de tenter de mesurer l'impact de la rencontre bilan sur le jugement du superviseur. Cette rencontre permet à l'éducatrice-guide et à l'étudiante de partager leur évaluation avec celle du superviseur. La pratique au Département d'éducation en services de garde voulant que la note finale soit attribuée par le superviseur à la suite de cette rencontre d'échange, nous souhaitions en analyser l'impact. Les tableaux 4.4 et 4.5 présentent diverses données susceptibles de nous informer sur les effets de la rencontre bilan.

Tableau 4.4 Moyenne des notations avant et après la rencontre bilan

Session	Niveau de stage	Nombre de sujets (triades retenues)	Moyenne des résultats		Différence	Écarts-type	
			avant la rencontre bilan	après la rencontre bilan		avant la rencontre bilan	après la rencontre bilan
Hiver 1992	Stage I	29	86,68%	86,87%	0,19%	9,04	7,13
	Stage III	24	81,83%	83,32%	1,49%	14,12	11,33
Automne 1992	Stage I	20	82,37%	80,44%	-1,93%	13,2	13,25
	Stage II	46	71,52%	73,19%	1,67%	12,41	11,42

Au tableau 4.4 on retrouve, pour chacun des stages où les grilles ont été expérimentées, la moyenne des notes données par les superviseurs avant la rencontre bilan et après cette rencontre. Si l'on compare ces moyennes, on constate qu'elles ne changent guère. Ainsi, à la suite de la rencontre bilan, pour trois des grilles la moyenne des notes a légèrement augmenté (0,19% , 1,49% et 1,67%) alors

que pour le quatrième elle a légèrement diminué (-1,93%). Il apparaît donc que le superviseur ne modifie que relativement peu son jugement à la suite de la rencontre bilan.

La nature de ces modifications dans les évaluations des superviseurs se précise par l'entremise de l'écart-type observable dans les notations. En effet on constate que pour trois des quatre expérimentations, les écarts-type dans les notations sont réduits suite à la rencontre bilan. Ainsi l'écart-type des notes du stage I de l'hiver 1992 passe de 9,04 à 7,13 à la suite de la rencontre bilan. De la même façon, celui du stage III diminue de 14,12 à 11,33 et dans le cas du stage II de l'automne 1992, l'écart-type de 12,41 est réduit à 11,42. Ces données démontrent qu'après la rencontre bilan le superviseur semble avoir une tendance à réduire la portée de son jugement et par conséquent à atténuer les écarts entre les étudiantes plus faibles et les plus fortes.

Cette même tendance à réduire les écarts dans les notations a été également observée lorsque nous avons analysé les caractéristiques du jugement global du superviseur en le comparant avec le jugement analytique. En d'autres mots, il semblerait que plus le jugement du superviseur est analytique, plus les résultats se distribuent sur une plus large échelle, alors qu'à l'inverse lorsque le superviseur se prononce plutôt à partir d'un jugement global, les écarts entre les notations sont réduits.

Tableau 4.5 Corrélations entre les jugements des superviseurs avant et après la rencontre bilan

Session	Niveau de stage	Nombre de sujets (triades retenues)	Corrélations des notations avant - après
Hiver 1992	Stage I	29	0,89
	Stage III	24	0,91
Automne 1992	Stage I	20	0,96
	Stage II	46	0,97

Finalement, la corrélation entre les notations attribuées par les superviseurs avant la rencontre bilan et après cette rencontre permet d'en comprendre encore mieux l'effet. On observe dans le tableau 4.5 que cette corrélation est très forte pour les deux grilles expérimentées à l'hiver 1992 (0,89 et 0,91). Elle se révèle encore plus importante pour celles de l'automne 1992 (0,96 et 0,97). Ces informations tendent à confirmer que le superviseur modifie son évaluation à la suite de la rencontre

bilan, mais que cette modification est toutefois très peu importante surtout en ce qui concerne la version des grilles expérimentées à l'automne 1992.

En résumé, il semble donc que la rencontre bilan n'influence que très peu le jugement du superviseur si l'on considère la moyenne des notations. Cette influence se traduit notamment par une diminution des écarts dans les notations.

4.4. CORRÉLATIONS ENTRE LES DIVERSES CATÉGORIES DE JUGES

L'analyse des corrélations entre les jugements des différents types de juges peut nous permettre de dégager d'autres caractéristiques des grilles d'évaluation. En effet, à défaut de pouvoir nous prononcer directement sur la fidélité, ces corrélations permettent tout de même de se pencher sur ce que nous appellerons **la fidélité inter-juges de catégories différentes**.

Tableau 4.6 Corrélations entre les différentes catégories d'utilisateurs de la grille d'évaluation

Session	Niveau de stage	Superviseur-éducatrice	Superviseur-étudiante	Nombre de triades d'évaluateurs retenues
Hiver 1992	Stage I	0,52	0,47	29
	Stage III	0,75	0,45	24
Automne 1992	Stage I	0,75	0,74	20
	Stage II	0,70	0,62	46

Dans le tableau 4.6, on retrouve les corrélations calculées à partir des notations[5] obtenues par les étudiantes de chacun des stages. Ces notations sont issues des grilles d'évaluation remplies par les trois catégories de personnes participant au stage, soient le surperviseur, l'éducatrice-guide et l'étudiante elle-même.

Ce tableau indique que la corrélation entre le jugement du superviseur et de l'éducatrice-guide est de 0,52 pour le stage I et de 0,75 pour le stage III à l'hiver 1992. À l'automne 1992, elle est de 0,75 pour le stage I et de 0,70 pour le stage II. Par ailleurs, la corrélation entre le jugement du superviseur et celui de l'étudiante est de 0,47 pour le stage I et de 0,45 pour le stage III de l'hiver 1992. Pour le

[5] Ces données se retrouvent à l'Annexe IX.

stage I de l'automne 1992 on observe une corrélation de 0,74 et pour le stage II, la corrélation est de 0,62.

Dans un premier temps, on observe que généralement les corrélations sont plus fortes pour les grilles expérimentées à l'automne que pour celles de l'hiver. Seule la corrélation éducatrice/superviseur du stage III de l'hiver fait exception à cette tendance. Toutes les autres corrélations sont beaucoup plus élevées à l'automne qu'à l'hiver. Nous croyons qu'il s'agit là d'un des effets de l'expérience accrue de la plupart des utilisateurs. Les superviseurs, une bonne partie des éducatrices-guidess et toutes les étudiantes du stage II utilisaient pour une deuxième fois ce type d'outil d'évaluation. Cette observation nous laisse penser qu'une formation ou un entraînement à l'utilisation des grilles permettrait probablement d'obtenir des corrélations encore plus fortes. Nous reviendrons d'ailleurs plus loin sur cette question d'une formation de base pour les utilisateurs. Une seconde explication pour cet accroissement de la corrélation réside dans le fait que l'échelle de mesure des instruments de l'automne étant plus grande, six catégories au lieu de quatre, chacun des participants a été en mesure d'apporter de plus grandes nuances dans son jugement. Ces nuances se sont traduites par des gains relatifs à la corrélation.

Si on analyse les caractéristiques des résultats des différentes catégories de juges, on peut également constater que la corrélation est généralement plus grande entre le superviseur et l'éducatrice-guide qu'entre le superviseur et l'étudiante. Mis à part le stage II, où les corrélations sont presque identiques (0,75 superviseur/éducatrice-guide et 0,74 superviseur/étudiante), les corrélations nous apprennent que les superviseurs sont plus fortement en accord avec le jugement des éducatrices-guides qu'avec le jugement des étudiantes. Ceci n'est guère surprenant puisque l'étudiante est dans une situation d'auto-évaluation, qu'elle n'a pas la même expérience que l'éducatrice-guide et le superviseur.

Évidemment, il aurait été intéressant de pouvoir analyser ces résultats en les comparant avec ceux d'autres recherches similaires. En d'autres mots, nous nous sommes demandés dans quelle mesure nous pouvions considérer que ces corrélations étaient suffisantes ou insuffisantes pour se prononcer sur la fidélité des grilles. Malheureusement, en l'absence de point de comparaison il devient difficile de répondre à ces questions avec certitude. Toutefois, nous avons tendance à considérer que les corrélations superviseur/éducatride-guide sont satisfaisantes pour les stages II et III ainsi que pour le stage I de l'automne. Les résultats de 0,75 , 0,75 et 0,70 nous semblent très appréciables compte tenu des circonstances particulières de l'expérimentation (les utilisateurs n'ayant pas reçu de formation initiale et les juges étant de catégories différentes). Pour la première version de la grille d'évaluation du stage I, le résultat de 0,53 est nettement moins satisfaisant et indique des

difficultés. En ce sens, le résultat de 0,75 obtenu à la session suivante, avec la version modifiée de la grille du stage I, dénote une amélioration intéressante.

En ce qui concerne la corrélation entre le jugement du superviseur et de l'étudiante, bien que ces résultats soient plus faibles (0,47, 0,46, 0,74 et 0,62) nous les considérons également comme assez satisfaisants. Effectivement, malgré le fait que les étudiantes soient à la fois juges et parties, les grilles ont tout de même facilité une bonne corrélation des jugements. Cette corrélation est même assez élevée pour les stages de la session d'automne pour que nous la considérions, dans ce cas, comme révélatrice d'une certaine fidélité inter-juges de catégories différentes.

Pour conclure, nous considérons que les corrélations entre le jugement des superviseurs et les deux autres catégories de juges sont relativement satisfaisantes dans le contexte particulier de cette expérimentation. Le superviseur et les éducatrices-guidess sont ceux qui obtiennent la plus forte corrélation. Les grilles d'évaluation semblent bien répondre à une forme de fidélité que nous appellerons la fidélité inter-juges de catégories différentes : pour le jugement du superviseur et de l'éducatrice-guide. Ainsi il s'avère que les informations provenant des éducatrices-guidess concordent avec l'opinion du superviseur et aident celui-ci à compléter son appréciation de la stagiaire.

4.5. JUGEMENTS GLOBAL ET ANALYTIQUE

Nous avons également cherché à comparer les résultats de l'expérimentation des grilles avec une autre méthode de notation, soit l'attribution de note à partir du jugement global du superviseur. Selon la méthode expliquée antérieurement, nous avions pu recueillir deux différentes notations pour chaque étudiante : une notation issue de la compilation des cotes obtenues suite à l'observation de chacun des indicateurs contenus dans les grilles d'évaluation (ce que nous appelons le jugement analytique du superviseur) et une autre notation issue de l'appréciation générale de l'étudiante sur l'ensemble des compétences (ce que nous appelons le jugement global du superviseur). Dans le tableau 4.7, on retrouve quelques données permettant de comparer les résultats obtenus de ces deux types de notation.

Tableau 4.7 Moyenne et écart-type des notations issues des jugements analytique et global

			Moyenne des résultats			Écart-type	
Session	**Niveau de stage**	**Nombre de sujets retenus**	**Jugement analytique**	**Jugement global**		**Jugement analytique**	**Jugement global**
Hiver 1992	Stage I	29	86,87%	82,91%		9,04	4,77
	Stage III	24	83,32%	79,94%		11,33	7,36
Automne 1992	Stage I	20	80,44%	84,40%		13,25	9,20
	Stage II	46	73,19%	79,02%		11,42	8,24

D'une part, à l'hiver 92, on peut constater que les résultats analytiques obtenus par les grilles (86,87% pour le stage I et 83,32% pour le stage III) sont quelque peu plus élevés que ceux provenant du jugement global du superviseur (82,91% pour le stage I et 79,94% pour le stage III). Par contre, cette tendance s'inverse à la session d'automne alors que les résultats issus du jugement global (84,4% pour le stage I et 79,02% pour le stage II) deviennent à ce moment plus élevés que ceux issus de la grille analytique (80,44% pour le stage I et 73,19% pour le stage II). Ces résultats s'expliquent en partie du fait que l'échelle d'appréciation a été modifiée entre ces deux sessions. Suite aux commentaires des superviseurs et des éducatrices-guides, nous avions décidé d'opter pour une échelle à six catégories plutôt qu'à quatre. Cette modification semble avoir eu pour effet de faire baisser les moyennes des résultats analytiques. Quant au jugement global, il demeure assez stable sur les deux sessions, autour de 82%.

Les écarts-type dans les notes des différents groupes d'étudiantes nous ont paru révélateurs. Dans tous les cas, l'écart-type est plus grand lorsqu'il s'agit du jugement analytique. En d'autres mots, les notes issues de ce jugement se distribuent sur une plus grande échelle que celles provenant du jugement global du superviseur. Par définition, le jugement analytique est une méthode de notation misant sur une plus grande objectivité, alors que le jugement global fait plus de place à la subjectivité. Nous en sommes venus à émettre l'hypothèse suivante : lorsque le jugement du superviseur s'appuie sur des données plus subjectives celui-ci aura tendance à chercher à atténuer la portée de son jugement. En d'autres termes, le superviseur dans son jugement global évitera les notes extrêmes, autant pour une étudiante médiocre que pour les excellentes.

L'analyse des corrélations entre ces deux types de notation pour chacun des stages complète ces premières constatations.

Tableau 4.8 Corrélations entre les jugements analytique et global

Session	Niveau de stage	Jugement analytique/jugement global	Jugement analytique/ jugement global (moyenne des compétences)
Hiver 1992	Stage I	0,78	
	Stage III	0,90	
Automne 1992	Stage I	0,86	0,94
	Stage II	0,82	0,88

Le tableau 4.8 permet de constater que la corrélation entre le jugement analytique et le jugement global du superviseur est plutôt forte. Pour les stages I et III de l'hiver, on obtient 0,78 et 0,90; alors que pour l'automne les résultats des stages I et II sont respectivement de 0,86 et 0,82. Dans tous les cas, il s'agit d'une forte corrélation qui nous laisse croire qu'il y a là un indice d'une certaine validité des grilles. En effet, le jugement global du superviseur s'approche beaucoup du jugement analytique : ils constituent deux façons de noter qui donnent un résultat assez similaire. Sans pouvoir parler d'une véritable validité de concomitance, nous pouvons parler ici d'un indice de validité hypothético-déductive; les résultats obtenus par la grille étant corroborés par le jugement d'experts en ce domaine.

Il faut tout de même mentionner certaines réserves. Cette corrélation s'explique également en partie du fait que les superviseurs ont utilisé les grilles pour colliger leurs observations de l'étudiante. En cours de stage, les superviseurs ont lu et commenté à plusieurs reprises les performances de l'étudiante à partir des indicateurs contenus dans les grilles. De sorte que même s'ils ne connaissaient pas la note issue de leur jugement analytique, leur jugement global a été probablement influencé par les observations faites à partir de la grille. Devant l'impossibilité de comparer les résultats que nous obtiendrions d'un jugement global parfaitement indépendant d'un jugement analytique, nous nous devons de reconnaître des limites quant à la possibilité de nous prononcer hors de tout doute sur la validité hypothético-déductive des grilles.

Le tableau 4.8 contient d'autres informations pertinentes concernant les stages de l'automne. Nous avons en effet demandé à ce moment aux superviseurs de poser un jugement global selon deux méthodes. Ainsi d'une part, ils se prononçaient de façon générale sur une étudiante en attribuant une note pour l'ensemble de l'activité de stage. C'est cette note qui a servi à calculer les premières corrélations que nous avons déjà examinées. D'autre part, à l'automne les superviseurs se sont

également prononcés sur chacune des compétences. La moyenne de ces compétences nous a donné une autre hypothèse de notation pour chacune des étudiantes. Les corrélations entre les résultats obtenus de cette façon particulière de poser un jugement global et le jugement analytique, deviennent de 0,94 et 0,88 pour les stages I et II. De cette façon, le jugement global du superviseur se rapproche encore plus de son jugement analytique. Un tel rapprochement nous semble assez normal : le superviseur se prononçant sur chacune des compétences, le jugement global dans une telle méthode devient par le fait même plus analytique, ce qui entraîne cette plus forte corrélation.

Évidemment, l'analyse de ces deux façons de se prononcer pose plusieurs questions : Quel jugement est le plus valable, le jugement global ou le jugement analytique? Un jugement global obtenu en se prononçant sur chacune des compétences est-il plus juste? etc. Comme ces questions et bien d'autres ont été abordées lors des rencontres d'évaluation collective avec les superviseurs à la fin de chacun des stages, nous les traiterons dans la section qui leur est réservée.

4.6. ENTREVUES TÉLÉPHONIQUES

Les entrevues téléphoniques auprès des éducatrices-guidess et des étudiantes servaient à vérifier certaines qualités pratiques des outils. Selon la méthode précédemment décrite un certain nombre de personnes ont été rejointes peu de temps après la fin de chacun des stages. Le tableau 4.9 présente les données relatives au nombre de personnes contactées pour ces entrevues pour chacun des stages.

Tableau 4.9 Nombre d'éducatrices-guides et d'étudiantes contactées par entrevues téléphoniques

Session	Niveau de stage	Nombre d'éducatrices-guides rejointes	Nombre d'étudiantes rejointes
Hiver 1992	Stage I	6	
	Stage III	4	
Automne 1992	Stage I	5	5
	Stage II	8	8
Total		**23**	**13**

Ce n'est qu'en automne 92 que nous avons décidé de solliciter également les étudiantes. La grille d'entrevue contenait six questions. Pour chacune d'entre elles, les participants pouvaient faire part de leurs commentaires spontanés, en plus de répondre à partir des choix de réponse offerts.

Bien que les gens se soient prononcées sur quatre grilles différentes, nous présenterons tout de même les résultats globalement puisqu'il s'agit de grilles d'évaluation construites à partir du même modèle et devant, en principe, présenter les même qualités pratiques. D'ailleurs, comme on pourra le constater les réponses sont généralement assez semblables. Lorsque les répondants d'un stage particulier soulèvent une opinion qui leur est propre, nous prendrons soin d'en faire part.

4.6.1. Commentaires des éducatrices-guidess

Dans un premier temps, on a demandé aux éducatrices-guidess d'indiquer le temps qu'elles avaient dû mettre pour compléter les grilles avant la rencontre bilan. D'une durée variant évidemment en fonction du niveau de stage, il semble que cette tâche n'ait jamais demandé beaucoup plus de 60 minutes pour les stages II et III. Pour le stage I, la plupart des éducatrices-guidess ont pu y répondre en moins de 30 minutes. Ces données sont assez intéressantes à nos yeux, elles attestent que les grilles répondent à une première qualité pratique. En effet, généralement les conditions de travail des éducatrices-guidess en services de garde ne permettent pas qu'elles soient libérées pour les tâches supplémentaires nécessitées par l'accompagnement d'une stagiaire. De sorte qu'il faut nécessairement que les outils d'évaluation fournis par le collège n'accaparent pas trop le temps des éducatrices-guidess.

Pour les mêmes raisons, il faut également que les outils d'évaluation soient faciles à utiliser. Là-dessus, le tableau 4.10 permet de constater que 17 éducatrices sur un total possible de 23 s'accordent à considérer que les grilles sont faciles ou très faciles à remplir. Une seule personne a trouvé que cette tâche était difficile.

Tableau 4.10 Appréciation des grilles par les éducatrices-guides

Questions	tout à fait d'accord	d'accord	plus ou moins d'accord	en désaccord	tout à fait en désaccord
2. Règle générale, les énoncés des grilles sont formulés en termes simples à comprendre	7	12	3	1	0
	très facile	**facile**	**plus ou moins facile**	**difficile**	**très difficile**
3. Remplir ces grilles a été un travail...	7	10	5	1	0
	tout à fait d'accord	**d'accord**	**plus ou moins d'accord**	**en désaccord**	**tout à fait en désaccord**
4. Dans l'ensemble, les énoncés ont permis de poser un jugement adéquat sur l'étudiante.	8	13	2	0	0
	très satisfaite	**satisfaite**	**plus ou moins satisfaite**	**insatisfaite**	**très insatisfaite**
5. Quelle est ton appréciation globale des grilles d'évaluation?	7	13	3	0	0

Un peu dans le même ordre d'idées, la question 2 portait sur la facilité de compréhension des énoncés de la grille. On comprendra facilement qu'il s'agisse encore là d'une qualité pratique importante à nos yeux. Ces outils devant être utilisés par divers intervenants, il importe qu'ils soient facilement compris sans l'aide d'intermédiaire. Les répondantes attestent en quelque sorte de cette qualité pratique puisque 19 sur 23 d'entre elles affirment que les énoncés sont facilement ou très facilement compréhensibles. Tous ces résultats nous semblent déjà fort appréciables en soi. Par contre, les outils étant relativement nouveaux, il y a tout lieu de croire que ces résultats pourront s'améliorer avec un peu plus d'expérience.

Les deux dernières questions de l'entrevue téléphonique portaient sur l'appréciation de la grille en tant qu'outil d'évaluation. Un grande majorité des éducatrices-guidess (21 sur 23) se disent très satisfaites ou satisfaites du jugement que les énoncés leur ont permis de poser sur l'étudiante. Dans le même sens, un grand nombre d'entre elles (20 sur 23) sont très satisfaites ou satisfaites de la grille dans son ensemble. Les personnes qui se disent plus ou moins satisfaites affirment avoir éprouvé des difficultés avec l'échelle d'appréciation et certains énoncés qui ne s'appliquent pas à leur contexte de travail. Ces éducatrices travaillaient en pouponnière et milieu scolaire. Mis à part ces quelques commentaires, en général les éducatrices-guidess apprécient beaucoup les grilles d'évaluation : elles

considèrent que ces outils les aident à offrir un soutien efficace à l'étudiante pendant son stage, mais aussi à participer facilement à l'évaluation de celle-ci.

4.6.2. Commentaires des étudiantes

Dans le cas des étudiantes, les entrevues téléphoniques nous révèlent qu'elles prennent généralement encore moins de temps à remplir la grille. Il y a lieu de se demander si le processus d'auto-évaluation est pleinement utilisé. D'autant plus que dans le tableau 4.11, on constate à la question 2 que près de la moitié des étudiantes indiquent avoir eu des difficultés à comprendre les énoncés des grilles. Nous n'avons guère eu le temps, dans le cadre de cette recherche, d'explorer toute la question de l'auto-évaluation de l'étudiante. Dans le futur, il serait intéressant de recueillir des données supplémentaires permettant de se pencher sur ce processus d'auto-évaluation en stage.

Tableau 4.11 Appréciation des grilles par les étudiantes

Questions	tout à fait d'accord	d'accord	plus ou moins d'accord	en désaccord	tout à fait en désaccord
2. Règle générale, les énoncés des grilles sont formulés en termes simples à comprendre	1	6	5	1	0
	très facile	**facile**	**plus ou moins facile**	**difficile**	**très difficile**
3. Remplir ces grilles a été un travail...	0	10	3	0	0
	tout à fait d'accord	**d'accord**	**plus ou moins d'accord**	**en désaccord**	**tout à fait en désaccord**
4. Dans l'ensemble, les énoncés ont permis de poser un jugement adéquat sur l'étudiante.	4	7	2	0	0
	très satisfaite	**satisfaite**	**plus ou moins satisfaite**	**insatisfaite**	**très insatisfaite**
5. Quelle est ton appréciation globale des grilles d'évaluation?	3	8	1	1	0

En majorité, les étudiantes considèrent que les grilles sont faciles à remplir. Elle sont tout à fait d'accord ou d'accord en grande majorité (11 sur 13) pour dire que les grilles leur ont permis de se renseigner sur leur niveau de compétence. Finalement, une seule étudiante se dit insatisfaite des grilles d'évaluation, alors que la majeure partie d'entre elles (11 sur 13) se disent très satisfaites ou

satisfaites. Les grilles semblent donc être appréciées dans leur ensemble par la majorité des étudiantes.

4.7. OPINION DES SUPERVISEURS

Deux méthodes ont été utilisées en complémentarité pour recueillir les commentaires des superviseurs ayant utilisé les grilles d'évaluation de stage. Sans donner le détail de tous les commentaires que nous avons pu recueillir, nous présentons ici une synthèse des principaux points ressortis.

4.7.1. Les questionnaires d'évaluation

Les questionnaires d'évaluation ont permis avant tout d'identifier les indicateurs qui présentaient des difficultés soit parce qu'ils prêtaient à équivoque, soit qu'ils n'étaient peut-être pas les plus pertinents pour la compétence retenue. Les superviseurs ont pu proposer de nouveaux indicateurs pour certaines compétences qui leur semblaient compléter les grilles. Dans l'ensemble, les commentaires étaient plutôt favorables, mais on a noté plusieurs améliorations souhaitées dans la formulation des indicateurs.

Quelques commentaires plus généraux sur les grilles ont également été recueillis, mais comme ils sont revenus lors de la rencontre d'évaluation et qu'ils y ont été plus largement débattus, nous les présenterons dans cette section.

4.7.2. Les rencontres d'évaluation collective

Chacune des expérimentations s'est terminée par une rencontre d'évaluation où tous les superviseurs faisaient le point sur les outils utilisés. C'est également à ce moment qu'ils prenaient connaissance des notations obtenues par les grilles.

D'une part, les superviseurs ont confirmé les qualités pratiques des outils. Même si quelques superviseurs ont estimé que les grilles étaient longues à remplir, l'ensemble des superviseurs se sont accordés à apprécier ces nouveaux outils. Ils les ont considérés d'ailleurs plus pratiques que ceux utilisés anciennement. Les superviseurs ont observé que les éducatrices-guidess ont grandement apprécié ce type d'outil.

De plus, tous les superviseurs ont considéré que la grille permettait très bien de discriminer les cas d'échecs. En fait, lorsqu'une étudiante échouait, la notation de la grille analytique était nettement plus basse que le jugement global du superviseur. Plus d'un superviseur a été littéralement soulagé par cette confirmation non équivoque de leur évaluation de la stagiaire : la grille enlevait leurs derniers doutes quant aux capacités de l'étudiante.

En général, les superviseurs sont satisfaits de la qualité de l'évaluation qu'ils peuvent faire de l'étudiante. Certains commentaires soulevés étaient, d'une certaine façon, contradictoires et attestent en quelque sorte du fait que créer des grilles d'évaluation est une *question d'équilibre* entre diverses préoccupations. Par exemple, quelques superviseurs considèrent que les grilles sont trop longues à remplir, qu'elles demandent trop de temps pour les exigences normales d'un stage. En même temps, ils considèrent qu'il manque un certain nombre d'indicateurs dans les grilles pour qu'ils soient pleinement satisfaits du jugement qu'ils prononcent. Il faut reconnaître que ce type de commentaires a été beaucoup moins souvent entendu lors des rencontres qui ont suivi l'expérimentation de l'automne. Nous croyons que ceci indique que certaines résistances dues à la nouveauté des grilles s'estompent peu à peu. Mais mis à part ces quelques commentaires, l'ensemble des superviseurs apprécient la qualité du jugement qu'ils peuvent prononcer. Ils considèrent qu'il s'agit de bons outils pour analyser les compétences professionnelles des étudiantes.

Certaines difficultés ont été soulevées dans les discussions. Les superviseurs semblent avoir beaucoup de difficultés à utiliser l'échelle de fréquence. Elle ne leur semble pas suffisamment explicite. Ils hésitent souvent devant une cote ou une autre craignant de porter préjudice à l'étudiante en utilisant mal l'échelle. De plus lorsqu'on compare les notations que chacun des superviseurs donne à ses étudiantes, on constate qu'il semble y avoir des tendances personnelles dans la façon d'utiliser l'échelle. On a observé des écarts dans les moyennes des notes de chacun des superviseurs qui ont paru assez étonnants.

C'est probablement là, la raison majeure pour laquelle les superviseurs n'ont généralement pas choisi les notes issues des grilles pour plutôt retenir celles obtenues par leur jugement global. On se rappelle que compte tenu du fait qu'il s'agissait d'une expérimentation, les superviseurs avaient le choix entre différents scénarios de notation. Ainsi les superviseurs ont opté pour la notation issue de la grille seulement au stage I de l'hiver 1992, alors que pour chacun des autres stages ils ont choisi la notation issue de leur jugement global. Selon leurs propos, pris individuellement, chacun des superviseurs aurait pu se satisfaire de la note analytique issue de la grille tout comme de la note globale. Par contre, dès que ces résultats étaient comparés entre les superviseurs, les tendances personnelles de chacun apparaissaient beaucoup plus dans le jugement analytique que dans le jugement global.

De sorte que même si les superviseurs ont considéré que les grilles étaient de bons outils diagnostiques, ils sont toutefois apparus comme étant moins satisfaisants en ce qui concerne la qualité de la mesure (note) qui en a résulté. En d'autres mots, si les outils d'évaluation ont semblé présenter une validité de contenu, il subsiste encore des questions en ce qui a trait à la fidélité. Nous avons donc complété nos travaux en soumettant une des grilles d'évaluation à une dernière épreuve afin d'explorer plus à fond ces questions soulevées lors des rencontres d'évaluation.

De sorte que même si les superviseurs ont considéré que les grilles étaient de bons outils diagnostiques, ils sont toutefois apparus comme étant moins satisfaisants en ce qui concerne la qualité de la mesure (note) qui en a résulté. En d'autres mots, si les outils d'évaluation ont semblé présenter une validité de contenu, il subsiste encore des questions en ce qui a trait à la fidélité. Nous avons donc complété nos travaux en soumettant une des grilles d'évaluation à une dernière épreuve afin d'explorer plus à fond ces questions soulevées lors des rencontres d'évaluation.

5. EXPÉRIMENTATION PARTICULIÈRE : FIDÉLITÉ DE CERTAINS INDICATEURS

Lors de l'expérimentation, les juges étant de catégories différentes (superviseurs, étudiantes et éducatrices-guidess), il était difficile de se prononcer sur la fidélité inter-juges des outils. Il s'agit pourtant là d'une qualité reconnue pour de tels instruments de mesure. Nous avons donc reproduit en *laboratoire* des conditions permettant de se prononcer sur la fidélité inter-juges de certains indicateurs de la grille de stage II. À partir de ces résultats, nous comptions pouvoir inférer sur la valeur globale de la grille, avec toutes les réserves et les limites qu'une telle démarche commande. Idéalement, nous aurions souhaité soumettre au même test, toutes les grilles d'évaluation de stage, mais nous n'en avions ni les moyens ni le temps. Comme on le sait, nous avions choisi de concentrer l'essentiel de nos efforts à l'expérimentation.

5.1. MÉTHODOLOGIE

Nous avons donc demandé à six superviseurs d'observer six étudiantes en action auprès d'enfants et de les évaluer à partir de la grille d'évaluation de stage II. Nous avons sélectionné les enseignants selon leur expérience, de façon à avoir l'opinion de gens de dix années d'expérience en supervision, mais aussi celle d'enseignants qui débutent leur carrière. Le minimum d'années d'expérience requis était toutefois de deux années.

Les étudiantes retenues pour ce test, ont été choisies parmi un groupe inscrit au cours d'Atelier d'intégration, 322-106-85, de l'hiver 1993. À l'intérieur de ce cours, les étudiantes devaient préparer et présenter des activités à des enfants de quatre ans. Ces enfants fréquentent un jardin d'enfant, nommé Cachou, qui est en quelque sorte la classe laboratoire du Département d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme. Les activités qui se déroulent dans ce local sont facilement observables grâce à des miroirs d'observation et un système de son approprié. Les observateurs se trouvant à l'extérieur de la pièce où l'on reçoit les enfants, il est possible pour plusieurs personnes d'observer simultanément sans perturber les activités normales du jardin d'enfants.

Nous avions choisi les étudiantes inscrites à cette activité puisque étant de deuxième année, elles correspondaient tout à fait à la clientèle en fonction de laquelle cette grille avait été conçue. De plus, la démarche du cours Atelier d'intégration demandant aux étudiantes de se faire observer et évaluer par de petits groupes de collègues-étudiantes, nous avions tout lieu de croire qu'elles ne seraient pas dérangées outre mesure d'être observées par des enseignants cette journée-là. Les étudiantes ont d'ailleurs été informées de notre démarche et ont facilement accepté d'être observées.

Il faut dire également que nous avions pris soin de choisir, avec l'aide de leur enseignante, des étudiantes dont les habiletés étaient très variées.

Pour plusieurs raisons pratiques, nous avons choisi de n'utiliser pour cette épreuve qu'une partie des indicateurs de la grille de stage II, c'est-à-dire 25 sur un total de 71. Le peu de temps d'observation disponible au jardin d'enfant rendait impossible l'utilisation de la grille dans sa version intégrale. Il faut se rappeler que cet outil a été conçu en fonction d'un stage qui s'échelonne sur plusieurs jours dans un service de garde. De plus, les conditions matérielles au jardin d'enfants ne permettaient pas d'observer certaines compétences comme la collaboration avec les parents et l'éducatrice-guide, etc. De sorte que nous avons sélectionné des indicateurs correspondant à des compétences reliées à l'intervention directe avec les enfants, qui pouvaient s'observer dans le cadre de cette expérimentation.

L'évaluation issue des observations a été traduite en notes selon les méthodes habituelles utilisées lors de l'expérimentation. En utilisant les résultats de chacun des évaluateurs, nous pouvions comparer les diverses évaluations et analyser la fidélité de la portion de la grille de stage II utilisée.

5.1.1. Déroulement

Toute l'épreuve se déroulait durant une même journée. Le matin, les évaluateurs observaient, puis cotaient trois étudiantes; l'après-midi, on reprenait le processus pour trois autres étudiantes. Quelques jours avant l'observation, nous avions remis aux observateurs une copie de la version écourtée de la grille, de façon à ce qu'ils puissent se familiariser avec elle.

Chacune des étudiantes était observée en deux moments différents : pendant l'animation d'une activité avec tout le groupe de douze enfants et la prise en charge d'une autre activité avec un sous-groupe de quatre ou cinq enfants. Ces deux périodes d'observation duraient respectivement 10 et 15 minutes. Les étudiantes ne savaient pas à quels moments précis elles étaient observées.

Une personne responsable du projet de recherche était présente dans le local d'observation. Elle donnait aux superviseurs les consignes d'observation et s'assurait du respect du protocole de la séance d'observation, par exemple en évitant que les observateurs discutent entre eux et s'influencent dans leur évaluation. Les superviseurs, selon les indications de la personne responsable observaient tous en même temps une étudiante, puis passaient à une autre, etc. À la fin de la période d'observation, d'une durée totale de 1 h 30, avec quelques pauses, les observateurs se retiraient dans une autre pièce

et complétaient les grilles d'évaluation à partir de leurs notes. Cette opération terminée, les copies étaient remises à la personne responsable et toute la démarche était reprise pour le second groupe de trois étudiantes.

5.1.2. Limites

Avant de présenter les résultats de cette expérimentation particulière, il convient d'indiquer certaines limites. Malgré les avantages évidents de pouvoir comparer ainsi les évaluations des différents superviseurs pour les mêmes étudiantes, il faut admettre que les conditions de cette expérimentation différaient passablement des conditions habituelles de déroulement des stages. Par exemple, le ratio était différent : plus d'adultes étaient présents avec les enfants comparativement aux circonstances normales des stages. Les étudiantes ne connaissaient pas aussi bien les enfants et n'avaient pas eu autant de chances d'intervenir auprès d'eux. D'autre part, les superviseurs n'avaient qu'une période d'observation relativement courte (25 minutes) pour évaluer les étudiantes, ce qui est fort différent du temps dont les superviseurs disposent habituellement en stage. Également, le nombre de personnes observées dans une même journée était élevé. Dans les stages en éducation en services de garde, un superviseur n'évalue jamais plus de trois étudiantes par jour. D'ailleurs, à ce propos plusieurs des superviseurs ayant participé à cette épreuve ont spontanément indiqué à la fin de l'épreuve que le fait d'évaluer plusieurs étudiantes sur une courte période de temps leur avait semblé très difficile.

Toutes ces remarques nous portent à traiter avec prudence les résultats de cette épreuve qui présente à la fois des avantages évidents d'un point de vue méthodologique, mais qui s'éloigne tout de même des conditions habituelles d'utilisation des grilles.

5.2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le tableau 5.1 donne les résultats complets obtenus pour chacune des étudiantes d'après les six juges.

Tableau 5.1 Résultats en pourcentage obtenus lors de l'épreuve inter-juges

	Étudiante 1	Étudiante 2	Étudiante 3	Étudiante 4	Étudiante 5	Étudiante 6
Juge 1	63,16	46,00	50,00	80,00	62,86	49,52
Juge 2	57,14	36,19	60,95	75,79	71,00	49,52
Juge 3	79,09	38,10	68,70	74,74	57,50	39,05
Juge 4	65,22	37,14	48,18	63,64	60,00	50,48
Juge 5	82,00	74,44	45,00	84,71	72,9[illegible]	66,67
Juge 6	56,67	49,09	52,73	78,26	79,00	58,18

On constate des différences appréciables dans les diverses notes octroyées pour une même étudiante. Ces différences seront discutées un peu plus loin; pour l'instant, nous voulons attirer l'attention du lecteur sur l'ordre dans lequel les superviseurs situent les étudiantes. En d'autres mots, les juges sont-ils d'accord pour considérer que l'étudiante *x* est la plus performante? l'étudiante *y* la seconde? etc.

5.2.1. Coefficient de concordance

À première vue, il est difficile de vérifier si les superviseurs s'accordent sur le rang de chacune des étudiantes. Pour véritablement explorer ces données, nous devons calculer le coefficient de concordance de Kendall (W) qui est un indice de vérification de la fidélité inter-juges. La formule pour le calcul du W est la suivante:

Formule pour le calcul du coefficient de concordance de Kendall (W)

$$\frac{\text{Khi-carré}}{m(n-1)} = W$$

m = nombre de juges
n = nombre d'étudiantes

Il faut noter que le W est une méthode de calcul qui s'appuie essentiellement sur l'ordre (rang) dans lequel les évaluateurs situent les différentes étudiantes. Cette façon de faire présente le problème de ne pas tenir compte de la magnitude des différences entre les résultats des étudiantes. En d'autres mots, une différence de 2 points ou de 15 points entre deux étudiantes aura le même effet. Pour pallier

ce problème, nous avons établi pour les fins de ces calculs que toute différence égale ou inférieure à trois points serait considérée comme minime et par conséquent que ces étudiantes seraient considérées de rang égaux.

Tableau 5.2 Coefficient de concordance de la grille lors de l'épreuve inter-juges

$$\frac{21,12}{6\,(6-1)} = ,70$$

m = 6 juges

n = 6 étudiantes

Comme peu de recherches existent sur le sujet, nous n'avons évidemment guère de points de comparaison disponibles pour analyser ces résultats. Rife, F. (1979) estime qu'un instrument d'observation doit obtenir 0,80 et plus pour être considéré comme satisfaisant et répondant à des exigences de recherche. Le résultat obtenu de 0,70 laisserait donc voir que notre instrument ne répond pas à ces exigences. Cependant, il faut admettre que le seuil de 0,80 est établi pour un instrument devant servir à la recherche, ce qui n'est pas le cas des grilles d'observation en stage qui sont avant tout des instruments pédagogiques.

Tableau 5.3 Coefficient de concordance de la grille lors de l'épreuve inter-juges sans le juge 5

$$\frac{19,2}{5\,(6-1)} = ,77$$

m = 5 juges

n = 6 étudiantes

Par ailleurs, il est intéressant de noter que si nous calculons le W sans tenir compte de l'opinion du juge 5, nous nous rapprochons malgré tout sensiblement de ce seuil puisque le W devient à ce moment de 0,77. Ce gain s'explique assez bien du fait que le juge 5 est l'évaluateur qui avait le moins d'expérience de supervision. De plus, il était le seul à avoir déjà supervisé lors des sessions précédentes trois des six étudiantes observées lors de l'épreuve. Cette situation particulière incite à penser que sa façon d'utiliser les grilles était différente de celle des autres juges et que son jugement a pu être influencé par des facteurs antérieurs au moment de l'observation.

ce problème, nous avons établi pour les fins de ces calculs que toute différence égale ou inférieure à trois points serait considérée comme minime et par conséquent que ces étudiantes seraient considérées de rang égaux.

Tableau 5.2 Coefficient de concordance de la grille lors de l'épreuve inter-juges

$$\frac{21,12}{6\,(6\text{-}1)} = ,70$$

m = 6 juges

n = 6 étudiantes

Comme peu de recherches existent sur le sujet, nous n'avons évidemment guère de points de comparaison disponibles pour analyser ces résultats. Rife, F. (1979) estime qu'un instrument d'observation doit obtenir 0,80 et plus pour être considéré comme satisfaisant et répondant à des exigences de recherche. Le résultat obtenu de 0,70 laisserait donc voir que notre instrument ne répond pas à ces exigences. Cependant, il faut admettre que le seuil de 0,80 est établi pour un instrument devant servir à la recherche, ce qui n'est pas le cas des grilles d'observation en stage qui sont avant tout des instruments pédagogiques.

Tableau 5.3 Coefficient de concordance de la grille lors de l'épreuve inter-juges sans le juge 5

$$\frac{19,2}{5\,(6\text{-}1)} = ,77$$

m = 5 juges

n = 6 étudiantes

Par ailleurs, il est intéressant de noter que si nous calculons le W sans tenir compte de l'opinion du juge 5, nous nous rapprochons malgré tout sensiblement de ce seuil puisque le W devient à ce moment de 0,77. Ce gain s'explique assez bien du fait que le juge 5 est l'évaluateur qui avait le moins d'expérience de supervision. De plus, il était le seul à avoir déjà supervisé lors des sessions précédentes trois des six étudiantes observées lors de l'épreuve. Cette situation particulière incite à penser que sa façon d'utiliser les grilles était différente de celle des autres juges et que son jugement a pu être influencé par des facteurs antérieurs au moment de l'observation.

Le coefficient de concordance des cinq juges retenus, soit 0,77, s'approche ainsi considérablement du seuil théorique de 0,80. Si l'on tient compte des conditions relativement difficiles pour l'observation (temps court et nombre élevé d'étudiantes à observer), ce résultat prend encore plus de valeur. Dans les circonstances particulières de cette expérimentation la version écourtée de la grille retenue semble donc présenter un indice de fidélité intéressant.

5.2.2. Comparaison entre le jugement général et le jugement analytique

Pour mieux comprendre les mérites respectifs du jugement général et du jugement analytique du superviseur, nous avons voulu les comparer. Pour y arriver, nous avons demandé aux superviseurs de classer par rang les six étudiantes, de la meilleure à la moins performante, à la fin de la journée d'observation. Comme lors de l'expérimentation, les juges pouvaient consulter les grilles d'évaluation, mais ils ne disposaient toujours pas de la *clé de correction* nécessaire pour comptabiliser eux-mêmes les résultats provenant de leurs observations. Pour classer les étudiantes, ils devaient se fier à leur jugement général.

Tableau 5.4 Coefficient de concordance pour le jugement général lors de l'épreuve inter-juges

Tous les juges	Sans le juge 5
$\frac{18,98}{6\,(6-1)} = ,63$	$\frac{16,34}{5\,(6-1,} = ,65$
m = 6 juges	m = 5 juges
n = 6 étudiantes	n = 6 étudiantes

Le calcul du coefficient de concordance pour le jugement général de tous les juges atteint un résultat de 0,63; ce qui est légèrement inférieur au résultat issu de la grille, qui est de 0,70. Même en enlevant les résultats du juge 5, ce résultat ne s'améliore guère puisqu'il devient 0,65; ce qui ne se rapproche pas beaucoup plus du seuil théorique de 0,80, ni des résultats de la grille 0,77 pour les mêmes juges.

Ces données indiquent que le jugement analytique, effectué à partir de la grille, semble présenter une plus grande fidélité que le jugement général. En d'autres mots, les évaluateurs ont été plus souvent en accord dans leur façon de classer les étudiantes lorsqu'ils se sont prononcés à partir de la grille que lorsqu'ils ont fait appel à leur jugement général. Et ce, même s'ils ont pu s'appuyer sur les observations de la grille pour classer les étudiantes. Par conséquent, il y a tout lieu de croire que si

les évaluateurs n'avaient pu utiliser les grilles d'évaluation pour étayer leur jugement général le coefficient de concordance aurait été encore plus faible.

5.2.3. Analyse des notations

Par contre, il faut reconnaître que malgré l'indice de fidélité inter-juges calculé à partir du rang octroyé pour chacune des étudiantes, d'autres données issues de cette épreuve laissent envisager des difficultés. D'une part, comme le lecteur l'aura déjà remarqué, la note résultant du jugement analytique de l'évaluateur diffère considérablement d'une juge à l'autre. Les données du tableau 5.5 le démontrent bien.

Tableau 5.5 Analyse des résultats en pourcentage obtenus lors de l'épreuve inter-juges

	Étudiante 1	Étudiante 2	Étudiante 3	Étudiante 4	Étudiante 5	Étudiante 6
Juge 1	63,16	46,00	50,00	80,00	62,86	49,52
Juge 2	57,14	36,19	60,95	75,79	71,00	49,52
Juge 3	79,09	38,10	68,70	74,74	57,50	39,05
Juge 4	65,22	37,14	48,18	63,64	60,00	50,48
Juge 5	82,00	74,44	45,00	84,71	72,94	66,67
Juge 6	56,67	49,09	52,73	78,26	79,00	58,18
Moyenne	**67,21**	**46,83**	**54,26**	**76,19**	**67,22**	**52,24**
Écart-type	**10,89**	**14,50**	**8,90**	**7,09**	**8,38**	**9,33**
Note la plus élevée	**82,00**	**74,44**	**68,70**	**84,71**	**79,00**	**66,67**
Note la plus basse	**56,67**	**36,19**	**45,00**	**63,64**	**57,50**	**39,05**
Écart	**25,23**	**38,25**	**23,7**	**21,07**	**21,5**	**27,62**

Ainsi par exemple, pour l'étudiante 1 la note la plus élevée octroyée par un des juges est de 82% et la plus basse est de 56,67%. L'écart entre ces deux résultats est de 25,23; ce qui est tout de même considérable. Le plus grand écart entre la note maximale et la minimale s'observe chez l'étudiante 2, il s'agit d'un écart de 38,25. Le plus petit écart constaté est de 21,07 pour l'étudiante 4. La moyenne de ces écarts se situe à 26,25; ce qui est élevé. Ces données indiquent que même si les évaluateurs s'accordent assez bien en ce qui a trait au classement des étudiantes par rang, on peut toutefois observer de très grandes différences dans les notations issues de la grille. Le peu de temps dont ont disposé les évaluateurs pour observer et se prononcer sur les étudiantes explique en partie cet écart important. Cependant, en poussant un peu plus loin cette analyse des résultats, d'autres

explications se profilent. Par exemple, le tableau 5.6 révèle les tendances personnelles des évaluateurs.

Tableau 5.6 Moyenne et écart-type des résultats de chacun des juges

	Étudiante 1	Étudiante 2	Étudiante 3	Étudiante 4	Étudiante 5	Étudiante 6	Moyenne	Écart-type
Juge 1	63,16	46,00	50,00	80,00	62,86	49,52	58,59	12,7
Juge 2	57,14	36,19	60,95	75,79	71,00	49,52	58,43	14,43
Juge 3	79,09	38,10	68,70	74,74	57,50	39,05	59,53	17,70
Juge 4	65,22	37,14	48,18	63,64	60,00	50,48	54,11	10,82
Juge 5	82,00	74,44	45,00	84,71	72,94	66,67	70,96	14,28
Juge 6	56,67	49,09	52,73	78,26	79,00	58,18	62,32	13,03
Moyenne	67,21	46,83	54,26	76,19	67,22	52,24	60,66	
Écart-type	10,89	14,50	8,90	7,09	8,38	9,33	5,70	

Pour quatre des juges, la moyenne de leurs résultats est presque identique : 58,59%, 58,43%, 59,43% et 62,32%, pour les juges 1, 2, 3 et 6. Ceci porte à penser qu'ils se rapprochent sensiblement dans leur façon d'utiliser la grille, en fait pour être plus précis, dans leur façon de recourir à l'échelle de mesure de la grille. Par contre, le juge 4 semble avoir une tendance à être plus sévère : la moyenne de ses résultats, 54,11%, est la plus basse de toutes. Fait intéressant à noter, ce juge était la personne la plus spécialisée dans le domaine de la communication interpersonnelle qui était une des trois compétences évaluées ici. Cette expertise particulière semble avoir porté le juge à évaluer avec plus de sévérité des indicateurs du domaine de la communication. D'ailleurs, quelques commentaires échangés avec les juges à la fin de l'épreuve, abondaient dans le même sens. Les juges ont admis qu'ils ont tendance à être moins sévères dans le doute et plus critiques lorsqu'ils connaissent particulièrement bien un champ d'évaluation (compétence)[6]. Le lien entre l'expertise de l'évaluateur et sa façon d'utiliser la grille d'évaluation se vérifie par l'analyse de chacun des indicateurs. Ainsi pour certains indicateurs, des évaluateurs n'ont rien observé, alors que d'autres se sont pourtant prononcés. Par exemple, pour l'indicateur N° 8 de l'étudiante 1, quatre des juges n'ont noté aucune observation, alors que les juges 4 et 6 attribuaient respectivement une cote de 0 et 2. Les juges n'ont donc pas vu le même comportement ou alors ils ne comprennent pas l'indicateur de la même façon. Évidemment, encore ici on peut expliquer ceci par le peu de temps dont ont disposé les juges pour observer chacune des étudiantes. Cependant on se rappelle que lors de l'expérimentation de telles difficultés avaient déjà été signalées.

[6] Cette observation nous confirme la nécessité d'un entraînement à la grille, mais aussi du besoin de perfectionnement sur des aspects précis des compétences.

Finalement, il semble que le juge 5 ait une tendance personnelle particulière. La moyenne de ses résultats est de 70,96%, alors que la moyenne globale des six juges est de 60,66%. Ce juge démontre donc une nette tendance à évaluer plus fortement que ses collègues. D'ailleurs, en consultant le tableau 5.5, on s'aperçoit que pour quatre des étudiantes les résultats les plus élevées ont été décernées par ce juge. En enlevant les résultats de ce juge, on s'aperçoit au tableau 5.7 que l'écart entre les diverses notes maximales et minimales s'amenuise, mais demeure important.

Tableau 5.7 Écart entre les notations des différents juges

	Étudiante 1	Étudiante 2	Étudiante 3	Étudiante 4	Étudiante 5	Étudiante 6
Écart (6 juges)	25,23	38,25	23,7	21,07	21,5	27,62
Écart (sans le juge 5)	22,42	12,90	20,51	16,36	21,50	19,13

Ceci porte à croire qu'un juge moins expérimenté risque d'éprouver de la difficulté à utiliser la grille de la même façon que des collègues plus expérimentés.

Après discussion avec l'ensemble des juges, nous avons constaté une fois de plus que la compréhension de l'échelle de fréquence causait en bonne partie ces écarts. Les explications données sur l'échelle étaient interprétées de façons différentes selon les superviseurs.

5.2.4. Généralisation des observations

En résumé, la version réduite de la grille du stage II a obtenu un coefficient de concordance que nous considérons satisfaisant. Les juges s'accordent assez bien dans le classement des différentes étudiantes, ce qui constitue un indice de la fidélité de l'outil. Par ailleurs, la fidélité inter-juges est plus grande lorsque les juges se prononcent à partir de la grille (jugement analytique) que lorsqu'ils se basent sur leur jugement général.

Par contre, il existe des écarts importants entre les notations des différents juges pour une même étudiante. De plus les juges ne s'accordent pas toujours sur la présence ou non d'un comportement; en d'autres mots, certains juges indiquent avoir observé un indicateur donné, alors que d'autres ne l'ont pas observé.

Bien qu'il se soit agi d'une version réduite de la grille de stage II, les informations que nous retirons de cette épreuve correspondent bien aux tendances déjà observées lors de l'expérimentation de chacune des trois grilles dans leur version complète. Nous croyons que les résultats de l'épreuve inter-juges peuvent se généraliser assez facilement à l'ensemble des grilles. Il nous semble raisonnable de faire l'hypothèse que si les grilles étaient soumises à une épreuve inter-juges dans leur version intégrale, elles obtiendraient un coefficient de concordance semblable à ce qui a été calculé pour la version réduite de la grille de stage II. Par ailleurs, de la même façon, les tendances personnelles des superviseurs et les difficultés qu'ils éprouvent à interpréter certains énoncés ainsi que l'échelle de fréquence elle-même influencent les notations octroyées aux étudiantes et expliquent les écarts dans les notations.

6. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette recherche s'est échelonnée sur trois années. Elle a nécessité plusieurs opérations allant de la conception à l'expérimentation des grilles. Faire état de façon exhaustive de toutes ces démarches serait évidemment beaucoup trop long. Nous tenterons dans ce chapitre de faire le point sur les principales questions soulevées et de proposer des recommandations.

6.1. LA DÉMARCHE DE CONCEPTION DES GRILLES

L'ensemble de la démarche de conception de grilles nous apparaît comme très satisfaisante. Même si la construction de la première grille s'est avérée assez difficile, nous nous sommes aperçus peu à peu que le processus devenait plus facile pour les grilles suivantes et qu'il prenait moins de temps. Il semble donc qu'avec de l'expérience la construction de tels outils d'évaluation pour les stages, tout en demeurant relativement complexe, devienne tout de même une tâche qu'il est possible d'assumer à l'intérieur de la charge normale des enseignants.

Les assises théoriques qui ont servi à sélectionner les habiletés et les indicateurs des grilles se sont avérées essentielles. D'une part *Le projet éducatif pour les enfants de 0 à 12 ans dans les services de garde* s'est révélé une guide fort précieux. Les valeurs éducatives choisies par les enseignants du département TESG du Cégep de Saint-Jérôme et identifiées dans ce document ont constitué de véritables balises dans la confection des outils d'évaluation. D'autre part, les compétences professionnelles retenues au début de la recherche, de concert avec les valeurs éducatives, ont permis de mettre au point des outils d'évaluation qui correspondent vraiment aux pratiques préconisées par les enseignants du département et qui présentent une cohérence d'un point de vue théorique.

Par ailleurs, il faut admettre que transposer des valeurs éducatives en des comportements observables est un des aspects les plus difficiles. Comment décortiquer des performances complexes comme les compétences professionnelles en indicateurs sans pour autant perdre de vue l'essentiel, sans réduire la portée du jugement que l'on souhaite poser? Heureusement, par sa nature même qui est axée sur l'action, le modèle des compétences favorisait déjà quelque peu cet exercice. Mais assurer les liens entre les compétences professionnelles et des valeurs éducatives n'était guère plus aisé. En ce sens, la pré-validation, c'est-à-dire le fait de soumettre les outils d'évaluation à l'approbation des superviseurs s'est avérée une démarche tout à fait nécessaire. Car en plus de garantir le respect des valeurs éducatives initiales du département, cette consultation a permis de vérifier bon nombre d'autres qualités des outils (pertinence, univocité, etc.). Également, elle a favorisé un consensus entre les différents utilisateurs d'un même outil quant au choix des habiletés et des indicateurs mais aussi

quant à l'interprétation[7] même de ces énoncés. Pour toutes ces raisons nous croyons que la pré-validation des grilles auprès des principaux utilisateurs doit être considérée comme une partie essentielle de toute démarche de conception de tels outils d'évaluation.

L'expérimentation telle que nous l'avons conçue a constitué une autre étape importante dans la conception d'instruments d'évaluation. Initialement, cette étape répondait surtout à des préoccupations de recherche, mais nous avons rapidement constaté que l'expérimentation permettait de retirer des données qui tout en servant à vérifier la validité des outils, contribuait à les perfectionner. Ainsi par exemple, l'analyse des résultats obtenus pour chacun des indicateurs a notamment fait ressortir ceux qui présentaient des défauts quant à leur univocité ou leur niveau de difficulté. Ces données sont si riches qu'il nous apparaît fort utile de retenir cette étape d'expérimentation comme partie intégrante de toute démarche de conception de grilles.

Finalement, la dernière étape d'évaluation collective avec les principaux utilisateurs des grilles que sont les superviseurs nous semble elle aussi importante. C'est à ce moment que l'on peut faire le point collectivement et prendre les décisions sur les améliorations susceptibles d'être apportées aux outils. Dans le cadre de cette recherche, à la lueur des résultats obtenus par les grilles et des insatisfactions soulevées à l'occasion, plusieurs questions de fond sur la supervision et l'évaluation des stages ont été abordées. L'équipe des superviseurs a été en mesure de mettre le doigt sur des problèmes précis, de procéder parfois à certains réajustements dans les façons de superviser et d'identifier des pistes de perfectionnement individuel et collectif. Ainsi tout en évaluant les outils, les superviseurs se questionnent sur leurs pratiques et se perfectionnent.

6.2. LA VALIDITÉ DE CONTENU

Plusieurs indices nous amènent à considérer la validité de contenu comme satisfaisante, bien qu'il soit difficile de se prononcer de façon absolument catégorique dans les circonstances actuelles.

Comme on l'a vu, dans un premier temps, chacune des grilles a été pré-validée par les enseignants du département. Des améliorations ont pu être apportées à ce moment, mais dans l'ensemble les spécialistes de contenu que sont les enseignants ont conclu que les outils étaient déjà satisfaisants.

De plus, à la suite de l'expérimentation, les participants en grande majorité étaient satisfaits de l'appréciation qu'ils ont pu porter sur les performances de l'étudiante à partir de ces outils. Cette évaluation leur a semblé juste et appropriée aux objectifs de chacun des stages. Lors des rencontres

[7] La pré-validation ne peut toutefois pas remplacer complètement la formation ou l'entraînement des utilisateurs; voir la partie 6.3 pour plus d'explications.

d'évaluation collectives, les superviseurs ont même souligné la qualité *diagnostique* des outils d'évaluation. Ils considèrent que les outils les aident vraiment à poser un jugement sur la prestation des étudiantes en stage et que ce jugement est précis. Cette opinion est d'ailleurs confirmée par les fortes corrélations obtenues entre les jugements analytique (grille) et global du superviseur.

Finalement, dans un autre ordre d'idées, les divers utilisateurs des grilles ont également reconnu leurs qualités pratiques : elles s'utilisent aisément et dans un laps de temps raisonnable.

De sorte que bien que l'expérimentation ait démontré la nécessité de quelques améliorations mineures dans la formulation et le choix de certains indicateurs, les commentaires des experts du domaine ainsi que les corrélations entre les jugements analytique et global nous incitent à considérer que les grilles démontrent une validité de contenu satisfaisante dans les circonstances. Les superviseurs et autres intervenants considèrent que les grilles leur permettent de se prononcer adéquatement sur la performance de l'étudiante en stage, en lien avec le cadre théorique constitué par le projet éducatif et les compétences professionnelles. Les informations qu'en retire l'étudiante sont en ce sens très pertinentes et précises. Elles s'inscrivent tout à fait dans un processus formatif qui se doit de constituer une des qualités premières de l'évaluation en stage.

6.3. LA FIDÉLITÉ

Par contre, la fidélité des outils d'évaluation n'a pu être démontrée que partiellement. Lors de l'expérimentation, nous avions déjà plusieurs raisons de soupçonner que les résultats, issus des grilles étaient en bonne partie influencés par les tendances personnelles des superviseurs : ils ne semblaient pas utiliser les outils de la même façon. Comme dans l'expérimentation les superviseurs ne se prononçaient pas sur les mêmes étudiantes, il était difficile de comparer leurs résultats et de vérifier cette hypothèse.

Le test inter-juges auquel nous avons soumis une partie des indicateurs de la grille du stage II, a permis d'approfondir notre réflexion et de confirmer certaines de ces appréhensions. Ainsi d'une part, les superviseurs se sont accordés assez bien sur le rang octroyé à chacune des étudiantes; cette concordance constituait en soi un indice de fidélité intéressant pour l'outil. D'autre part, les superviseurs ne se sont guère entendus sur la notation attribuée à de mêmes étudiantes. Les tendances personnelles des évaluateurs ressortaient facilement, de sorte que même si tous s'accordaient pour considérer une étudiante comme plutôt faible, sa note variait facilement de 20% à 25% selon les superviseurs. La mesure obtenue par les grilles semble donc présenter des problèmes importants quant à sa fidélité.

Ces difficultés s'expliquent en partie du fait que la note est calculée à partir des observations reportées sur une échelle de fréquence d'apparition des comportements. Or, la rencontre d'évaluation collective nous a appris que les superviseurs ont trouvé ardu de reporter leurs observations sur une telle échelle puisque les différentes catégories de l'échelle de fréquence ne leur ont pas semblé très explicites. Il s'agit déjà là d'une première explication à ces écarts.

Par ailleurs, il faut rappeler que l'épreuve inter-juges, tout comme l'expérimentation, a permis de faire ressortir que les expertises des superviseurs étaient inégales selon les diverses compétences professionnelles. En d'autres mots, des superviseurs ont démontré plus de difficultés à observer les comportements des étudiantes quant à certaines compétences professionnelles bien précises. Comme les compétences professionnelles couvraient de nombreux domaines de connaissances (pédagogie, santé et hygiène, psychologie, etc.), il était assez normal qu'il y ait des compétences où des superviseurs aient plus de difficultés à observer les stagiaires. Cette difficulté, et même à l'inverse la facilité à observer, ont exercé dans les deux cas une influence sur la façon d'utiliser l'échelle de fréquence. Ainsi par exemple, des superviseurs ont affirmé être plus sévères lorsqu'ils se prononçaient dans un domaine où ils possédaient une expertise particulière.

Ces deux constatations nous amènent à réviser une position adoptée au début de cette recherche. Effectivement, nous avions cru que pour les superviseurs le fait d'être consultés sur les différents indicateurs des grilles pouvait tenir lieu de formation à l'utilisation des grilles. Compte tenu de plus, de la grande expérience de supervision de l'ensemble de l'équipe, cette pré-validation nous semblait suffisante pour permettre à tous les superviseurs de bien saisir le sens des indicateurs, de comprendre l'échelle de fréquence. Or, les problèmes de fidélité constatés nous font admettre qu'il aurait fallu aller plus loin dans cette voie. Nous en venons à penser qu'il est tout à fait nécessaire de prévoir une formation ou un entraînement à l'utilisation des grilles pour prévenir de telles difficultés. Une grille à elle seule, aussi objective et univoque soit-elle, ne peut être utilisée sans un minimum d'entraînement des utilisateurs, surtout lorsqu'il s'agit d'instruments aussi complexes touchant plusieurs domaines de connaissance comme ceux que nous avons expérimentés.

Il serait également important de préciser par écrit l'interprétation de l'échelle de mesure, mais aussi de définir chacun des indicateurs. Cette dernière tâche nous avait semblé onéreuse quant au temps disponible et au grand nombre d'indicateurs concernés. Cependant, les écarts dans les notations entre les différents superviseurs nous amènent encore ici à réviser cette position. De telles descriptions écrites et endossées par les superviseurs ne pourraient que contribuer à réduire les écarts entre les notations des superviseurs. Comme le soulignent DeBal et DeLandsheere (1976), elles amèneraient les superviseurs à «accepter de réviser leur échelle implicite en se laissant contraindre

par les définitions opérationnelles qui leur sont proposées. De nouvelles habitudes mentales doivent s'installer, notamment pour respecter rigoureusement les consignes d'évaluation standardisées. (p. 171)»

Par contre, il faut reconnaître les limites de toute entreprise de réduction des écarts entre les juges dans l'évaluation des performances complexes. Encore ici, nous en venons à penser, comme DeBal et DeLandsheere (1976) qu'« il est utopique de vouloir éliminer toute discordance dans l'évaluation des performances complexes. Néanmoins, il est possible de réduire considérablement les divergences entre correcteurs. (p. 124)» De sorte que malgré ces recommandations susceptibles de réduire les écarts, nous ne croyons pas qu'il soit envisageable de les supprimer complètement. Les tendances personnelles des superviseurs peuvent être réduites, mais assurément pas éliminées complètement. Nous en venons à considérer qu'il serait d'ailleurs fort intéressant en ce sens d'explorer plus à fond les tendances personnelles des évaluateurs pour en comprendre mieux les motifs et ultimement être plus en mesure de les réduire encore plus.

6.4. LA NOTE ANALYTIQUE ET LA NOTE GLOBALE

Il nous semble très difficile de prendre position entre une méthode de notation ou l'autre. D'une part, la corrélation entre les deux méthodes de notation est très forte; ce qui laisse à penser que ces deux méthodes s'équivalent. Dans les faits, chacune des deux présente à la fois des avantages et des difficultés. Ainsi, si la note analytique de par sa nature même est probablement plus objective et de ce fait très valable, il faut par contre rappeler que compte tenu des tendances personnelles actuelles des superviseurs la notation elle-même pourra varier sensiblement. Dans le cas du jugement global, lorsque le superviseur se prononce il ajuste plus ou moins intuitivement les notes qu'il octroie sur ce qu'il considère comme une moyenne collective. Ceci a pour effet de réduire les écarts dans les notes octroyées par les différents superviseurs, mais pose des problèmes de subjectivité. Dans les deux cas, on peut donc soulever des questions sur la valeur de la notation; c'est pourquoi dans la situation actuelle nous recommandons de continuer à produire deux notations distinctes selon ces différentes méthodes. Lors de la rencontre d'évaluation collective avec les superviseurs ceux-ci pourront en discuter les mérites respectifs et juger de la plus adéquate pour le stage en question. Avec le temps et par la mise en œuvre des recommandations précédentes, il est possible que les écarts des superviseurs dans la notation analytique soient réduits à un point tel qu'il serait alors acceptable de ne plus recourir qu'à cette seule notation.

Cependant, il faut admettre que les réflexions sur l'ensemble de cette recherche nous ont amenés à questionner le principe même de la notation en stage. En effet, le concept de compétence professionnelle ne va pas nécessairement de pair avec la notation telle qu'elle existe à l'heure

actuelle dans le réseau collégial. Attribuer une note de stage nous apparaît plus accessoire. En effet, il importe avant tout de pouvoir communiquer divers commentaires pertinents à l'étudiant sur sa performance en stage et de l'aider à poursuivre sa formation. La notation comme telle dans une activité pédagogique de stage apporte très peu de nouvelles informations à l'étudiante, et elle ne la guide pas dans son processus de formation. De sorte qu'il ne nous semble pas essentiel d'attribuer une note en stage; nous pourrions simplement signifier que l'étudiante a démontré ou ne démontre pas encore une maîtrise suffisante des compétences professionnelles requises pour poursuivre sa formation. D'ailleurs sur ce dernier point, les superviseurs ont affirmé à maintes reprises lors des rencontres d'évaluation collective que les grilles leur permettaient de se prononcer de façon non équivoque.

CONCLUSION

L'évaluation des stages n'est pas une mince tâche. D'une part, les performances complexes qui font l'objet de cette évaluation en stage sont difficiles à observer et à mesurer de façon précise et juste. Par ailleurs, peu d'écrits ou de recherches pédagogiques traitent de cette modalité particulière d'évaluation, laissant ainsi le formateur sans véritable cadre théorique de référence. Dans ce rapport de recherche nous proposons des éléments de réponses à l'ensemble de cette problématique.

Cette recherche a permis de développer une méthodologie d'élaboration de grilles d'évaluation en stage qui s'appuie sur la notion de compétence professionnelle. En s'appuyant sur cette méthodologie, nous avons mis au point et expérimenté des grilles d'évaluation pour les trois stages du programme de formation de Techniques d'éducation en services de garde. Ces diverses opérations ont permis l'atteinte des principaux objectifs de cette recherche qui étaient :

- d'identifier les compétences professionnelles d'une éducatrice en services de garde;
- d'identifier les habiletés qu'il importe de développer durant la formation pratique pour permettre aux étudiantes de cheminer vers les compétences professionnelles;
- de préciser les comportements reliés aux habiletés attendues;
- de créer un système de notation qui favorise l'objectivité;
- de vérifier la validité et la fidélité des grilles d'évaluation.

Ces intruments d'évaluation ont été développés également en fonction du projet éducatif 0-12 ans du Département de techniques d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme. Il s'agit donc d'instruments répondant à des préoccupations communes aux enseignants de ce département et à des valeurs éducatives spécifiques. Comme ces grilles n'ont pas fait l'objet d'une expérimentation dans d'autres collèges, leur validité externe n'a pas été démontrée, il ne s'agissait toutefois pas là d'un objectif de la présente recherche.

Par ailleurs, la méthode d'élaboration des grilles ainsi que la méthode mise au point pour en vérifier la validité peuvent être transposées à d'autres départements offrant le même programme ou encore à tout autre programme de formation professionnelle offrant des stages. De la même façon, les diverses préoccupations pédagogiques qui tissent la trame de fond de ce rapport constituent autant d'éléments de réflexion susceptibles d'intéresser tous ceux qui ont à organiser et à superviser des stages de formation.

L'expérimentation des grilles a démontré que la validité de contenu des grilles d'évaluation s'avère très satisfaisante. Par contre la fidélité des instuments pose encore de multiples questions. En ce sens,

il serait évidemment intéressant de poursuivre ces travaux pour être en mesure d'évaluer à moyen terme l'effet de certaines recommandations que nous avons formulées. Notamment, toute la question de l'entraînement des superviseurs à l'utilisation des grilles nous apparaît comme une voie importante à explorer. Dans le même ordre d'idées, il faudrait également s'attarder tout particulièrement aux tendances personnelles des évaluateurs dans un contexte d'évaluation en stage ainsi qu'aux diverses façons de les atténuer.

Finalement, un certain nombre d'autres préoccupations relatives au déroulement et à l'évaluation des stages ressortent également. Par exemple, toute la question de l'auto-évaluation de l'étudiante n'a pu être suffisamment étudiée dans le cadre de cette recherche. Il serait important de s'attarder aux stratégies les plus efficaces pour soutenir le processus d'auto-évaluation et de développement professionnel des étudiantes. De la même façon, les avantages et les inconvénients de l'évaluation globale vis-à-vis de l'évaluation analytique en stage demeure toujours un sujet qu'il faudrait approfondir même si nous avançons déjà certaines données dans ce rapport.

L'ensemble de notre réflexion nous amène à reconnaître que les stages sont des activités d'apprentissage profitables pour les étudiants. Par ailleurs, nous sommes également convaincus qu'il importe de poursuivre la recherche en ce domaine de façon à mieux connaître les moyens et les conditions propices au bon déroulement de stages pleinement profitables.

BIBLIOGRAPHIE

ACHESON, Keith et Meredith GALL. *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*, New-York, Longman, 1992, 238 p.

AUGER, Réjean. *Guide pour la construction d'instruments de mesure*, chapitres IV et V, Ministère de l'Éducation, BIM, 1984, 27 p.

BARBES, Pierre. «Perspectives sur la compétence» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n°. 1, 1990, p. 8 à 11.

BARBES, Pierre. «Vers une définition du concept de compétence» dans *Cahier de participation, Colloque AQPC*, 1990, p. 36 à 45.

BERNARD, Huguette et France FONTAINE. «L'utilisation des objectifs pour évaluer l'apprentissage lors d'un stage» dans *Dossier sur l'évaluation*, Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, 1989, p. 35 à 49.

BERNOTAVICZ, Freda, et Sheila HUFF. *In Safekeeping : A Research Study of Child Care Teacher Competencies*, Gorham, University of Southern Maine, 1988, 91 p. ERIC ED 305 151.

BOISVERT, Marie-Thérese. «L'évaluation sur le plan affectif. État de la question» dans *Mesure et Évaluation*, vol. 4, n°. 2, 1981, p. 46 à 50.

BOURGET, Linda. *La richesse éducative des stages. Rapport de recherche sur les stages de quatre programmes professionnels*, Gouvernement du Québec, Conseil des collèges, 1986, 141 p.

BRISCOE, Carolyn *et al. Assessment of Performance of Field Experiences at Clemson University*, Saint-Louis, Association of Teacher Educators, 1989, 18 p. ERIC 303444

BRUNEAU, Sylvie. *Conférence sur l'approche par compétences*, document inédit fourni dans le cadre de la journée de perfectionnement du Service de formation aux adultes, Cégep de Saint-Jérôme, 1990, 21 p.

BURTON, Françoise et Romain ROUSSEAU. *La planification et l'évaluation des apprentissages*,

CARUSO, Joseph J. et Temple FAWCETT. *Supervision in Early Childhood Education, a Developmental Perspective*, New-York, Teachers College Press, 1986, 242 p.

COURIAUT, Jean-Pierre et Jacques LAVERRIERE. *Le stage pré-professionnel, pédagogie et organisation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1980, 172 p.

DAIGNEAULT, Armand. *L'évaluation de l'enseignant*, AIES, 1975, 140 p.

DE BAL, R., DE LANDSHEERE, V. G. et J. PAQUAY-BECKERS. *Pédagogie et recherche; Construire des échelles d'évaluation descriptives*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture française, 1976, 243 p.

DE KETELE, Jean-Marie. *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1984, 214 p.

DE LANDSHEERE, Viviane. «Enseignement collégial et compétences minimales» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n°. 2, 1990, p. 33 à 44.

DAIGNEAULT, Armand. *L'évaluation de l'enseignant*, Montréal, Association des institutions d'enseignement secondaire, 1975, 201 p.

DOTY, Charles, et Orest CAP. *Évaluation d'habiletés professionnelles dans la formation des enseignants*, Ottawa, Association canadienne de la formation professionnelle, 1973, 85 p.

DOXEY, Isobel. «The Field Practice Component of Early Teacher Preparation Program», Teacher Education Journal, vol. Toronto, University of Toronto, Faculty of Education, 1987, p. 16 à 29.

FORTIN, Nicole. *Penser les stages*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1984, 135 p.

GLICKMAN, Carl D. *Supervision of Instruction, a Developemental Approach*, Boston, Allyn and Bacon, 1990, 471 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation des futurs enseignants au Québec, au Canada et aux États-Unis*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1991, 190 p.

GRÉGOIRE, Réginald, TURCOTTE, Gaston et Guy DESSUREAULT. *Étude de la pratique professionelle des enseignants et enseignantes de Cégep*, Gouvernement du Québec, Conseil des collèges, 1985, 138 p.

GRENIER, Raymond, DRAPEAU, Janine et Jacqueline DÉSAUTELS. *Normes et critères de qualité des soins infirmiers*, Montréal, Décarie éditeur, 1989, 221 p.

HOY, Wayne K., et Woolfolk, Anita E. «Supervising Student Teachers» in Woolfolk Anita E., Research perspectives on the graduate preparation of teachers, Prentice Hall, N.J., 1989, p. 109 à 131.

LAFLAMME, Bastien. *La formation des futurs enseignants au Québec, au Canada et aux États-Unis*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1991, 191 p.

LAVOIE, Carole et Johanne PAINCHAUD. *Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement humain*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1992, 184 p.

MEDLEY, Donald M., COKER, Homer, and Robert S. SOAR. *Measurement-Based Evaluation of Teacher Performance, an Empirical Approach*, New-York, Longman, 1984, 258 p.

McINTYRE, John. *Field Experiences in Teacher Education : from Student to Teacher*, Washington, 1983, 60 p. ERIC 225942

MORISSETTE, Dominique. *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1984, 421 p.

MORISSETTE, Dominique et Maurice GINGRAS. *Enseigner des attitudes?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, 193 p.

NAULT, Thérèse. *Recherche d'un cadre méthodologique pour l'étude métrologique d'instruments d'observation, et application au dépistage des difficultés scolaires en maternelle cinq ans*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 1986, 169 p.

ORDRE DES INFIRMIERES ET INFIRMIERS DU QUÉBEC. *L'évaluation de la compétence professionnelle de l'infirmière et de l'infirmier au Québec*, tome 1 : Méthode d'évaluation de la compétence professionnelle de l'infirmière et de l'infirmier, 1980, 40 p.

OUELLET, André. *L'évaluation créative, une approche systémique des valeurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1983, 411p.

PARÉ, André et Thérèse LAFERRIERE. *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*, Québec, Centre d'intégration de la personne, 1985, 65 p.

PELPEL, Patrice. *Les stages de formation : objectifs et stratégies pédagogiques*, Paris, Bordas, 1989, 199 p.

PENCE, Alan et Sandra GRIFFIN. «Façonner l'avenir, partie II» dans *Interaction*, vol. 5, n°. 1, 1991, p. 21 à 26.

PERRY, WILLIAM, G. *How to Develop Competency-Based Vocational Education*, Ann Arbor, Michigan, Prakken Publications, 1982, 174 p.

PETERS, Donald. *Using Performance/Competence Measures to Determine Readiness for Professions Entry in the Field*, 1984, ED 252 294.

PHARAND, Joanne, LÉTOURNEAU, Micheline et Michele MICHAUDVILLE. *Éducation et formation des éducateurs*, Montréal, Les éditions de la Société de recherche en orientation humaine, 1985, 71 p.

POSTIC, Marcel. *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1981, 332 p.

RIFE, Frank F. «Developping Observation Instruments for Physical Education» dans *Physical Education*, vol. 36 n° 1, 1979, p. 35 à 38.

ROBIDAS, Guy et Jean-Claude FREDETTE. *Grilles d'évaluation formative et sommative des habiletés d'exécution dans différents profils de l'enseignement professionnel*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 1984, 45 p.

ROY, Daniel. *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Cégep de Rimouski, 1991, 158 p.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages, L'instrumentation*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1988, 263 p.

SOCIÉTÉ DE RECHERCHE EN ORIENTATION HUMAINE *Éducation et formation des éducateurs*, Montréal, Les éditions de la SROH, 1985, 71 p.

SPODEK, Bernard and Olivia N. SARACHO. *Early Childhood Teacher Preparation*, New-York, Teachers College Press, 1990, 227 p.

STIGGINS, Richard et Daniel DUKE. *The Case for Commitment to Teacher Growth, Research on Teacher Evaluation*, New-York, State University of New-York Press, 1988, 164 p.

TOUSIGNANT, Robert. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Saint-Jean-sur-le-Richelieu, Éditions Préfontaine, 1982, 225 p.

TREMBLAY, Gilles. «A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques» dans *Bulletin D'information*, vol. 6, n° 9, 1990, 31 p.

WOLANSKY, William, D. *Evaluating Student Performance in Vocational Education*, Ames, Iowa State University Press, 1985, 115 p.

WOOLFOLK, Anita. *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers*, Prentice Hall, N.J., 1989, 219 p.

ZIMPHER, Nancy. «Evaluating Field-Based Experiences in Teacher Education» in Ayers, Jerry B. et Berney, Mary F., *A Practical Guide to Teacher Education Evaluation*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1989, p. 69 à 84.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Paramètres des stages dans le programme de TESG dans l'ensemble du réseau collégial québécois	12
Tableau 3.1	Modèle de grille d'évaluation des stages	22
Tableau 3.2	Étapes d'élaboration des grilles d'évaluation	24
Tableau 3.3	Importance des compétences en fonction du métier	26
Tableau 3.4	Tableau des compétences professionnelles retenues	28
Tableau 3.5	Compétences retenues pour chacun des stages	29
Tableau 3.6	Liste des critères éliminatoires	31
Tableau 3.7	Légende explicative de l'échelle d'appréciation	34
Tableau 3.8	Formulaire de notation du stage	36
Tableau 4.1	Population de l'expérimentation	49
Tableau 4.2	Indicateurs observés par les superviseurs	51
Tableau 4.3	Indicateurs observés pour une compétence de la grille du stage I (Automne 1992)	53
Tableau 4.4	Moyenne des notations avant et après la rencontre bilan	54
Tableau 4.5	Corrélations entre les jugements des superviseurs avant et après la rencontre bilan	55
Tableau 4.6	Corrélations entre les différentes catégories d'utilisateurs de la grille d'évaluation	56
Tableau 4.7	Moyenne et écart-type des notations issues des jugements analytique et global	59
Tableau 4.8	Corrélations entre les jugements analytique et global	60
Tableau 4.9	Nombre d'éducatrices-guides et d'étudiantes contactées par entrevues téléphoniques	61
Tableau 4.10	Appréciation des grilles par les éducatrices-guides	63
Tableau 4.11	Appréciation des grilles par les étudiantes	64
Tableau 5.1	Résultats en % obtenus lors de l'épreuve inter-juges	72
Tableau 5.2	Coefficient de concordance pour la grille lors de l'épreuve inter-juges	73
Tableau 5.3	Coefficient de concordance pour la grille lors de l'inter-juges sans le juge 5	73
Tableau 5.4	Coefficient de concordance pour le jugement général lors de l'inter-juges	74
Tableau 5.5	Analyse des résultats en % obtenus lors de l'épreuve inter-juges	75
Tableau 5.6	Moyenne et écart-type des résultats de chacun des juges	76
Tableau 5.7	Écart entre les notations des différents juges	77

LISTE DES ANNEXES

Annexe I	Tableaux d'évaluation en stage I, II et III
Annexe II	Définitions des compétences professionnelles de l'éducatrice en services de garde
Annexe III	Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde
Annexe IV	Exemple d'habiletés professionnelles reliées à une compétence
Annexe V	Grilles d'évaluation Stage I
Annexe VI	Grilles d'évaluation Stage II
Annexe VII	Grilles d'évaluation Stage III
Annexe VIII	Résultats de l'ensemble des étudiantes pour chacune des grilles d'évaluation

Annexe I
Tableaux d'évaluation en stage

TABLEAU D'ÉVALUATION EN STAGE I

Compétences	Habiletés	Moyen d'apprentissage	Mode d'évaluation
1. **Environnement** 2. **Encadrement** 3. **Communication**	Veiller à l'hygiène et à la sécurité des enfants. Établir un contact chaleureux avec les enfants. S'exprimer de façon adéquate.	Interventions Interventions Interventions	Grille d'évaluation Grille d'évaluation Grille d'évaluation
4. **Stimulation**	Enrichir le développement des enfants. Porter attention à chacun des enfants. Démontrer du dynamisme, de la vivacité.	Interventions	Grille d'évaluation
5. **Observation** 6. **Décodage** 7. **Évaluation**	Reconnaître les caractéristiques, besoins et intérêts des enfants. Reconnaître l'organisation physique et pédagogique du milieu.	Travail d'observation du milieu éducatif Travail d'observation des caractéristiques des enfants	
8. Perspective 9. **Programme**	Prendre conscience de l'aspect éducatif du programme appliqué au quotidien.	Travail d'observation du milieu éducatif	
10. Équilibre 11. Limites 12. **Dével. profess.**	Se questionner et réfléchir sur son vécu personnel et professionnel en lien avec le travail d'une éducatrice. Commenter son choix d'orientation professionnelle.	Interventions, co-évaluations encadrements, questionnaire-bilan, journal de bord	Grille d'évaluation
13. Créativité 14. **Initiative** 15. **Engagement** 16. Confiance	Entreprendre par elle-même des actions dans le déroulement des activités quotidiennes. Respecter ses engagements et répondre aux exigences du stage.	Interventions Exigences concernant le stage et les travaux	Grille d'évaluation
17. Chaleur 18. Parents 19. **Relations profess.**	Se faire connaître auprès des parents et des personnels du service de garde. Faire preuve de collaboration dans le travail à exécuter auprès des enfants.	Interventions	Grille d'évaluation
20. Éthique 21. Intégration soc.			

TABLEAU D'ÉVALUATION EN STAGE II

Compétences	Habiletés	Moyen d'apprentissage	Mode d'évaluation
1. **Environnement**	Créer des situations pédagogiques qui favorisent un climat de coopération et de bien-être. Inciter les enfants à suivre les règles d'hygiène, de santé et de sécurité.	Intervention	Grille d'évaluation
2. **Encadrement**	Assurer un encadrement efficace du groupe durant ses prises en charge. Favoriser la participation des enfants à la vie de groupe.	Intervention	Grille d'évaluation
3. **Communication**	Démontrer une relation chaleureuse avec les enfants. S'exprimer correctement et favoriser le développement de la communication chez les enfants.	Intervention	Grille d'évaluation
4. **Stimulation**	Exploiter des situations spontanées d'apprentissage et des jeux libres. Favoriser le développement global lors de ses prises en charge.	Intervention	Grille d'évaluation
5. **Observation** 6. **Décodage** 7. **Évaluation**	Observer et décoder les éléments significatifs du milieu humain et physique lui permettant de planifier et d'intervenir de façon appropriée. Réfléchir sur ce qu'elle observe, fait et ressent.	Travail d'observation sur les caractéristiques du groupe et de l'environnement Journal de bord	Grille d'évaluation
8. Perspective 9. **Programme**	Planifier, organiser et animer ses prises en charge en vue du déroulement efficace de celles-ci. Prévoir des situations pédagogiques diversifiées et plaisantes pour les enfants.	Prises en charge vécues de façon spontanée Prises en charge planifiées Demi-journées planifiées	Grille d'évaluation
10. Équilibre 11. Limites 12. **Dévelop. profess.**	Formuler ses forces et ses difficultés et analyser les implications sur son action éducative. Trouver des moyens concrets pour s'améliorer.	Échanges Journal de bord Encadrements	Grille d'évaluation
13. Créativité 14. Initiative 15. Engagement 16. Confiance			

TABLEAU D'ÉVALUATION EN STAGE II (suite)

17. Chaleur 18. **Parents**	Favoriser la communication avec les parents.	Dialogue, échanges Affichage du bilan de ses prises en charge	Grille d'évaluation
19. **Relations profess.**	Prendre conscience de l'importance de la communication entre les intervenants. Collaborer au bon fonctionnement de la vie de groupe.	Journal de bord, échanges, encadrements Discussion sur planification Intervention	Grille d'évaluation
20. Éthique 21. Intégration soc.			

TABLEAU D'ÉVALUATION EN STAGE III

Compétences	Habiletés	Moyen d'apprentissage	Mode d'évaluation
1. **Environnement**	Établir un climat de bien-être, de confiance et d'estime de soi. Appliquer les règles d'hygiène et de sécurité reconnues et apprises dans les cours. Évaluer les situations à risque et prendre les mesures pour assurer la sécurité et la protection physique et psychologique de chaque enfant.	Intervention	Grille d'observation
2. **Encadrement**	Assurer l'unité et l'harmonie au sein du groupe. Maximiser l'organisation physique de façon à faciliter l'encadrement du groupe et la prise en charge autonome. Aider les enfants à gérer leurs conflits.	Intervention	Grille d'observation
3. **Communication**	Établir une relation significative avec les enfants. Établir une communication de qualité avec eux. Développer chez les enfants l'habileté à communiquer.	Intervention	Grille d'observation
4. **Stimulation**	Stimuler tous les aspects du développement des enfants par différentes stratégies pédagogiques. Présenter des défis adaptés aux enfants. Développer l'autonomie d'action et de pensée.	Intervention	Grille d'observation
5. Observation 6. Décodage 7. Évaluation			
8. Perspective 9. **Programme**	Planifier un programme d'activités en fonction des caractéristiques, des besoins et des intérêts des enfants. Organiser et réaliser des situations pédagogiques en fonction d'objectifs. Prendre conscience de ses intentions pédagogiques. Évaluer la cohérence de ses interventions pédagogiques et modifier son action s'il y a lieu.	Élaboration d'un programme d'activités Analyse Réflexion Intervention	Grille d'observation
10. Équilibre 11. Limites 12. **Dévelop. profess.**	Évaluer ses acquis personnels, ses habiletés et ses difficultés en vue d'identifier et de mettre en œuvre des moyens de s'améliorer.	Analyse Réflexion Intervention	Grille d'observation

TABLEAU D'ÉVALUATION EN STAGE III (suite)

13. Créativité 14. Initiative 15. **Engagement** 16. Confiance	S'investir dans son rôle et ses tâches. S'intégrer à la vie du milieu. Coordonner la réalisation d'un projet d'action.	Réalisation du projet d'action en lien avec ses besoins de formation et les besoins du milieu Intervention	Grille d'observation
17. Chaleur 18. **Parents** 19. **Relations profess.**	Se faire connaître des parents de son groupe et établir une relation de confiance. Tenir compte de leurs besoins. Collaborer avec l'équipe au bien-être des enfants. Coordonner la réalisation d'un projet d'action.	Intervention Réalisation du projet d'action Intervention	Grille d'observation Grille d'observation
20. Éthique 21. **Intégration sociale**	Adapter sa programmation et son intervention à la réalité sociale et culturelle du milieu (en utilisant les ressources).	Élaboration du programme d'activités et du projet d'action	

Annexe II
Définitions des compétences professionnelles de l'éducatrice en services de garde

DÉFINITIONS DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ÉDUCATRICE EN SERVICES DE GARDE

1. *Établir un environnement sain et sécuritaire*

Créer et maintenir un climat de bien-être et de confiance où les enfants se sentent respectés et en sécurité, sur les plans physique et psychologique. Un tel climat favorise l'équilibre émotif et le développement de l'estime de soi.

2. *Encadrer le groupe*

Maintenir l'unité et la coopération au sein du groupe. Assurer le contrôle du groupe en tout temps, guider les enfants dans l'expression appropriée de leurs sentiments et développer le contrôle de soi.

3. *Communiquer avec les enfants*

Établir une relation significative avec l'enfant. Utiliser différents modes d'expression pour se faire comprendre des enfants et développer chez ces derniers des habiletés de communication.

4. *Stimuler les enfants*

Actualiser et enrichir les capacités des enfants sur tous les plans de leur personnalité. Susciter l'intérêt et alimenter la créativité des enfants par différents modes d'expression. Favoriser le développement global des enfants tout en respectant leurs capacités respectives et leur rythme propre.

5. *Observer les comportements et l'environnement*

Examiner avec attention les éléments physiques et humains de l'environnement et rapporter les données significatives de ces observations. Cette habileté implique un état d'attention constant permettant à l'éducatrice de saisir ce qui se passe tout autour d'elle et de reconnaître les signes avertisseurs de situations problématiques.

6. *Reconnaître les différents modes de comportements*

Reconnaître les modes de comportements typiques des enfants en établissant des liens entre les différentes observations. Cette compétence fait aussi référence à une habileté à déceler les troubles de comportement et les situations conflictuelles.

7. *Evaluer les données de l'observation*

Ordonner et comparer les données issues de l'observation avec les caractéristiques reconnues du développement des enfants dans le but de mettre en place des stratégies pédagogiques individuelles et collectives qui favorisent le développement harmonieux des enfants.

8. ***Démontrer un sens de la perspective***

Prendre du recul face à une situation dans le but de pouvoir l'évaluer, la placer dans un contexte plus global et dans une perspective de travail à long terme.

9. ***Mettre en place un programme éducatif***

Planifier, organiser, et réaliser un programme éducatif qui soit complet de façon à favoriser le développement global des enfants. Ce programme doit concilier les valeurs personnelles de l'éducatrice et celles de la famille et du service de garde.

10. ***Maintenir un équilibre personnel***

Posséder l'équilibre et l'énergie nécessaire pour effectuer cette profession. Surmonter la frustration, se contrôler et reconnaître les signes de stress. Conserver une attitude optimiste face au travail et retirer de la satisfaction personnelle dans l'exécution des tâches.

11. ***Établir des limites réalistes***

Reconnaître les limites d'intervention de sa profession et ainsi maintenir ses aspirations et ses objectifs de travail à un niveau réaliste. Cette compétence implique aussi l'habileté à clarifier les limites de son rôle de sorte que les autres intervenants aient des attentes raisonnables à son égard.

12. ***Se développer professionnellement***

Analyser ses valeurs, ses besoins, ses forces et faiblesses et améliorer ses compétences professionnelles par un processus d'auto-analyse et de formation continue.

13. ***Faire preuve de créativité***

Être en mesure d'innover de façon à trouver des solutions personnelles et adaptées aux divers problèmes pouvant survenir dans les divers domaines de son intervention. Cette capacité de créer peut également soutenir la conception et l'adaptation du programme pédagogique.

14. ***Démontrer un sens de l'initiative***

Agir par soi-même rapidement, prendre les devants avant que d'autres le fassent à sa place ou que des situations désagréables se produisent.

15. ***Faire preuve d'engagement professionnel***

Prendre conscience du rôle important que l'éducatrice joue dans la société et intervenir comme agent de changement. Engagée à défendre sa profession, elle s'implique dans son travail.

16. ***Avoir confiance en soi***

Faire confiance à ses capacités et à son jugement et conserver l'estime de soi malgré ses limites personnelles.

17. ***Démontrer de la chaleur humaine***

Adopter une attitude accueillante et chaleureuse envers les enfants, les parents, les collègues et tous les autres intervenants auprès des enfants.

18. *Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants*

Considérer les parents comme les premiers responsables de l'enfant. Dans une optique de valorisation de leur rôle, tenir les parents informés du vécu de leurs enfants et du service de garde, les consulter et les impliquer dans les décisions à prendre.

19. *Établir des relations professionnelles de coopération*

S'assurer que les interventions des différentes ressources professionnelles visent le bien des enfants. Collaborer avec les collègues et les autres ressources professionnelles de la communauté au bien-être des enfants en offrant son assistance et en mettant en commun ses connaissances et compétences professionnelles.

20. *Respecter l'éthique de la profession*

Diriger sa conduite selon un ensemble de règles et de principes moraux liés à la profession qui respectent le bien des personnes.

21. *Collaborer à l'intégration sociale*

Reconnaître que le service de garde fait partie d'une société qui a des réalités propres (culturelles, ethniques et socio-économiques) qui doivent être respectées et intégrées dans la planification des activités. Cette compétence implique une habileté à développer chez les enfants de 6-12 ans un sentiment d'appartenance à leur service de garde et à leur société environnante.

Annexe III
Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

Au personnel éducateur des services de garde
Aux responsables des services de garde

Bonjour,

Au département d'éducation en services de garde du collège de Saint-Jérôme, nous menons actuellement un travail de recherche sur les compétences professionnelles requises pour s'acquitter adéquatement du travail d'éducatrice en service de garde. Le résultat de ces recherches nous permettra de procéder à une révision de la grille d'évaluation utilisée pour chacun des trois stages des étudiantes du programme. Nous voulons mettre au point un instrument d'évaluation des stages qui tienne compte à la fois du programme éducatif du département et de la réalité du milieu. En ce sens, nous avons déterminé un certain nombre de compétences professionnelles qui nous semblent requises pour le travail d'éducation auprès des enfants. Il nous apparaît essentiel d'en vérifier la pertinence, auprès de vous. Par conséquent, nous vous serions très reconnaissants de prendre connaissance des compétences présentées dans les pages suivantes et de répondre personnellement aux questions que vous y retrouvez.
N.B. Remplir ce questionnaire demande habituellement de 20 à 30 minutes.

En répondant à ces questions veuillez considérer les points suivants :

1- Ceci n'est pas un test, ni un examen. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vos réponses personnelles et spontanées sont celles dont nous avons besoin.

2- Les résultats à ce questionnaire sont confidentiels, vous n'avez pas à signer le questionnaire.

3- Pour les éducatrices, vous répondez en fonction du groupe d'âge avec lequel vous travaillez. Pour les responsables des services de garde, vous répondez en fonction de l'ensemble des tâches qu'une éducatrice doit généralement accomplir.

4- Pour que nous puissions traiter adéquatement vos réponses, nous vous demandons de répondre le plus tôt possible et de nous retourner le questionnaire complété dès que vous le pouvez. À cet effet, nous vous fournissons une enveloppe pré-affranchie.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration

Suzanne Delisle et Gilles Cantin
Département d'éducation en services de garde
Collège de Saint-Jérôme
455 Fournier,
Saint-Jérôme, (Qué)
J7Z 4V2
Tel: (514) 436-1580

Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

Pour vous donner une vue d'ensemble, voici un tableau synthèse des diverses compétences sur lesquelles nous vous demanderons de vous prononcer. Dans les pages suivantes, vous retrouvez une brève définition pour chacune d'entre elles ainsi que les questions auxquelles nous vous demandons de répondre.

Tableau synthèse des diverses compétences requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

1. Compétences professionnelles

1.1. Compétences éducatives

Créer un environnement sain et sécuritaire
Encadrer le groupe
Communiquer avec les enfants
Stimuler les enfants

1.2. Compétences intellectuelles

Observer les comportements et l'environnement
Reconnaître les différents modes de comportement
Evaluer les données de l'observation

1.3. Compétences organisationnelles

Démontrer un sens de la perspective
Mettre en place un programme éducatif

2. Compétences personnelles

2.1. Compétences à diriger sa conduite

Maintenir un équilibre personnel
Établir des limites réalistes
Se développer professionnellement

2.2. Compétences à s'accomplir

Faire preuve de créativité
Démontrer un sens de l'initiative
Faire preuve d'engagement
Avoir confiance en soi

3. Compétences relationnelles

Faire preuve d'empathie
Démontrer de la chaleur humaine
Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants
Établir des relations professionnelles de coopération

4. Compétences sociales

Respecter l'éthique de la profession
Collaborer à l'intégration sociale

Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

Renseignements personnels

Éducatrice ☐ Responsable ☐

Nombre d'années d'expérience en service de garde : 1 à 2 ans ☐ 3 à 4 ans ☐ 5 à 6 ans ☐ 7 ans et plus ☐

Formation complétée :
- D.E.C. en services de garde ☐
- A.E.C. en services de garde ☐
- Bac en Éducation préscolaire et élémentaire ☐
- Autres _____ ☐

Pour les éducatrices, âge moyen des enfants avec lesquels vous travaillez actuellement :
- 2 ans et moins ☐
- entre 3 et 4 ans ☐
- entre 4 et 6 ans ☐
- 6 ans et plus ☐

Instructions : Tout en consultant la définition de chacune des compétences présentées dans ce document, nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

Question A- En vous servant de l'échelle suivante, indiquez pour chacune des compétences son **degré d'importance en fonction du métier** d'éducatrice en services de garde. Encerclez vos réponses.
N.B. Pour les éducatrices, référez-vous au groupe d'âge des enfants avec lesquels vous travaillez. Pour les responsables, répondez en fonction de l'ensemble des tâches qu'une éducatrice doit généralement accomplir.

pas du tout important			plus ou moins important			très important
1	2	3	4	5	6	7

Question B- Selon vous, est-il possible d'atteindre ces compétences dans les trois années de formation du programme en éducation en services de garde ?

1. Compétences professionnelles

1.1. Compétences éducatives

Créer un environnement sain et sécuritaire
Encadrer le groupe
Communiquer avec les enfants
Stimuler les enfants

Créer un environnement sain et sécuritaire

Définition : Créer et maintenir un climat de bien-être et de confiance où les enfants se sentent respectés et en sécurité, sur les plans physique et psychologique. Un tel climat favorise l'équilibre émotif et le développement de l'estime de soi.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 + sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐ sans réponse ☐

Commentaires :

Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

Encadrer le groupe

Définition : Maintenir l'unité et la coopération au sein du groupe, tout en donnant à chacun un sentiment d'appartenance. Cette compétence repose sur l'habileté à contrôler le groupe, à guider les enfants dans l'expression appropriée de leurs sentiments et à diriger leur énergie vers des activités constructives.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Communiquer avec les enfants

Définition : Utiliser différents modes d'expression pour se faire comprendre des enfants et développer chez ces derniers, des habiletés de communication. La communication permet à l'éducatrice d'établir une relation significative avec l'enfant.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Stimuler les enfants

Définition : Susciter et alimenter l'intérêt et la créativité des enfants par différents modes d'expression en vue d'enrichir leur vision du monde. La stimulation doit favoriser le développement global des enfants tout en respectant leurs capacités respectives et leur rythme propre.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

1.2. Compétences intellectuelles

Observer les comportements et l'environnement
Reconnaître les différents modes de comportement
Evaluer les données de l'observation

Observer les comportements et l'environnement

Définition : Examiner avec attention les éléments physiques et humains de l'environnement et rapporter les données significatives de ces observations. Cette habileté implique un état d'attention constant permettant à l'éducatrice de saisir ce qui se passe tout autour d'elle et de reconnaître les signes avertisseurs de situations problématiques.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Reconnaître les différents modes de comportements

Définition : Reconnaître les modes de comportements typiques des enfants en établissant des liens entre les différentes observations. Cette compétence fait aussi référence à une habileté à déceler les troubles de comportement et les situations conflictuelles.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Evaluer les données de l'observation

Définition : Ordonner et comparer les données issues de l'observation avec les caractéristiques reconnues du développement des enfants dans le but de mettre en place des stratégies pédagogiques individuelles et collectives qui favorisent le développement harmonieux des enfants.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

1.3. Compétences organisationnelles

Démontrer un sens de la perspective *Mettre en place un programme éducatif*

Démontrer un sens de la perspective

Définition : Prendre du recul face à une situation dans le but de pouvoir l'évaluer, la placer dans un contexte plus global et dans une perspective de travail à long terme.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Mettre en place un programme éducatif

Définition : Planifier, organiser et réaliser un programme éducatif qui soit complet de façon à favoriser le développement global des enfants. Ce programme doit concilier ses valeurs personnelles à celles de la famille et du service de garde.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

2. Compétences personnelles

2.1. Compétences à diriger sa conduite

Maintenir un équilibre personnel *Établir des limites réalistes* *Se développer professionnellement*

Maintenir un équilibre personnel

Définition.: Démontrer un équilibre émotif tout en conservant une attitude optimiste face au travail. Il importe aussi de pouvoir retirer de la satisfaction personnelle dans l'exécution des tâches reliées à la profession.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

Établir des limites réalistes

Définition : Reconnaître les limites d'intervention de sa profession et ainsi maintenir ses aspirations et ses objectifs de travail à un niveau réaliste. Cette compétence implique aussi l'habileté à clarifier les limites de son rôle de sorte que les autres intervenants aient des attentes raisonnables à son égard.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Se développer professionnellement

Définition : Analyser ses valeurs, ses besoins, ses forces et faiblesses et améliorer ses compétences professionnelles par un processus d'auto-analyse et de formation continue.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

2.2. Compétences à s'accomplir

Faire preuve de créativité
Démontrer un sens de l'initiative
Faire preuve d'engagement professionnel
Avoir confiance en soi

Faire preuve de créativité

Définition : Être en mesure d'innover de façon à trouver des solutions personnelles et adaptées aux divers problèmes pouvant survenir dans les divers domaines de son intervention. Cette capacité de créer peut également soutenir l'adaptation et la conception du programme pédagogique.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

Démontrer un sens de l'initiative

Définition : Agir par elle-même rapidement, prendre les devants avant que d'autres le fassent à sa place ou que des situations désagréables se produisent. Habileté à recueillir les informations nécessaires aux actions à entreprendre.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Faire preuve d'engagement professionnel

Définition : Prendre conscience du rôle important qu'elle joue dans la société et respecter ses engagements professionnels. Mettre de l'énergie dans son travail et reconnaître la valeur de sa profession.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Avoir confiance en soi

Définition : Faire confiance à ses capacités et à son jugement et conserver l'estime de soi malgré ses limites personnelles.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

3. Compétences relationnelles

Faire preuve d'empathie
Démontrer de la chaleur humaine
Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants
Établir des relations professionnelles de coopération

Faire preuve d'empathie

Définition : Envisager une situation du point de vue d'une autre personne ou d'un groupe et comprendre ce que ces personnes peuvent ressentir.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Démontrer de la chaleur humaine

Définition : Adopter une attitude accueillante et chaleureuse envers les enfants, les parents, les collègues et tous les autres intervenants auprès des enfants.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants

Définition : Considérer les parents comme les premiers responsables de l'enfant. Dans une optique de valorisation de leur rôle, tenir les parents informés du vécu de leurs enfants et du service de garde, les consulter et les impliquer dans les décisions à prendre.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

Établir des relations professionnelles de coopération

Définition : S'assurer que les interventions des différentes ressources professionnelles visent le bien des enfants. Coopérer avec les collègues et les autres ressources professionnelles de la communauté au développement des enfants en offrant son assistance et en mettant en commun leurs connaissances et compétences professionnelles.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

4. Compétences sociales

Respecter l'éthique de la profession
Collaborer à l'intégration sociale

Respecter l'éthique de la profession

Définition : Diriger sa conduite selon un ensemble de règles et de principes moraux liés à la profession qui respectent le bien des personnes.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

Collaborer à l'intégration sociale

Définition : Reconnaître que le service de garde fait partie d'une société qui a des réalités propres (culturelles, ethniques et socio-économiques) qui doivent être respectées et intégrées dans la planification des activités. Cette compétence implique une habileté à développer chez les enfants un sentiment d'appartenance à leur service de garde et à leur société environnante.

A- Importance de cette compétence en fonction du métier - 1 2 3 4 5 6 7 +
sans réponse ☐

B- Possible à atteindre durant les trois années de formation? oui ☐ peut-être ☐ non ☐
sans réponse ☐

Commentaires :

N.B. Pour vous aider à répondre à ces deux dernières questions, vous pouvez vous référer au tableau résumé des diverses compétences.

Questionnaire sur les compétences professionnelles requises pour le métier d'éducatrice en services de garde

Question C- Selon vous, ces compétences professionnelles dressent-elles un tableau complet de l'ensemble des tâches et responsabilités du métier d'éducatrice en services de garde?
Si non, que manque-t-il?

Question D- Autres commentaires que vous souhaitez nous formuler...

Annexe IV
Exemple d'habiletés professionnelles reliées à une compétence

EXEMPLE D'HABILETÉS PROFESSIONNELLES RELIÉES À UNE COMPÉTENCE

«STIMULER LES ENFANTS»

Définition

Actualiser et enrichir les capacités des enfants sur tous les plans de leur personnalité. Susciter l'intérêt et alimenter la créativité des enfants par différents modes d'expression. Favoriser le développement global des enfants tout en respectant leurs capacités respectives et leur rythme propre.

Exploiter une multitude de capacités en :

- offrant une grande variété d'activités, de matériaux et de situations d'apprentissage qui couvrent un large inventaire de domaines
- les incitant à l'observation, à l'analyse, au questionnement
- utilisant une variété de méthodes d'apprentissage
- les incitant à varier leur choix d'activités
- favorisant la prise de conscience de leurs actions et habiletés
- leur apprenant à se faire confiance
- aidant l'enfant à se fixer des objectifs réalistes
- rendant le milieu attrayant pour stimuler l'expérience

Soutenir le goût d'apprendre en :

- utilisant le jeu comme moyen d'apprentissage
- faisant elle-même preuve de curiosité et de soif d'apprendre
- participant aux jeux des enfants (sans prendre toute la place)
- choisissant du matériel adapté à l'âge des enfants
- rendant le matériel attrayant
- appréciant les productions des enfants
- les soutenant dans l'effort et la persévérance
- augmentant la complexité et le défi dans les activités au fur et à mesure des succès
- respectant la façon d'apprendre par essais et erreurs
- nourrissant les intérêts manifestés

Exploiter la pensée créative en :

- préservant l'intérêt et la motivation
- éveillant leur curiosité
- prévoyant du matériel qui encourage l'imagination et la fantaisie
- les laissant donner libre cours à leur imagination
- instaurant la nouveauté dans la routine
- utilisant le matériel de façon novatrice et créative
- favorisant l'exploration entreprise par l'enfant dans une variété de jeux et de situations artistiques
- respectant leurs façons d'utiliser le matériel
- renforçant les idées originales venant des enfants

- posant des questions ouvertes qui permettent à l'enfant de développer ses idées
- encourageant l'enfant à poser des questions et à formuler des hypothèses
- incitant l'enfant à explorer une nouvelle voie, à essayer quelque chose de nouveau
- offrant le temps nécessaire pour inventer, donner ses idées, réfléchir, se concentrer, décider et trouver des solutions
- exploitant le vécu des enfants, les situations quotidiennes et l'imprévu pour transmettre des connaissances et prendre conscience de différents phénomènes
- utilisant un grand répertoire de chansons et de rimes

Développer l'initiative et l'autonomie de penser et d'agir en :

- faisant confiance aux idées des enfants
- laissant le temps à l'enfant de trouver la solution par lui-même
- permettant à l'enfant de faire des choix
- rendant le matériel facilement accessible
- utilisant les initiatives des enfants pour transmettre des connaissances et amener la réflexion
- approuvant les initiatives
- encourageant la débrouillardise
- soutenant l'enfant dans l'exécution de ses propres plans et projets
- supportant le groupe ou l'enfant dans la réalisation de projets

Annexe V
Grilles d'évaluation
Stage I

Nom de la stagiaire : _____

GRILLES D'ÉVALUATION
STAGE I

Techniques d'éducation en services de garde
Cégep de Saint-Jérôme
Gilles Cantin et Suzanne Delisle
Février 1993

FORMULAIRE D'IDENTIFICATION DES UTILISATEURS

Nom : _____

Service de garde : _____

a) Type de services de garde :
- Garderie ☐
- Milieu familial ☐
- Milieu scolaire ☐

b) Groupe d'âge :
- Pouponnière ☐
- 2 à 5 ans ☐
- 6 à 12 ans ☐

Nom de la stagiaire : _____

Nom de l'éducatrice-guide : _____

Nom de la superviseure : _____

CONSIGNES D'UTILISATION DES GRILLES D'ÉVALUATION

Les grilles d'observation contenues dans ce document sont conçues pour vous permettre de vous prononcer sur les comportements et les attitudes de la stagiaire que vous évaluez. Les énoncés des grilles sont issus d'une recherche portant sur les compétences attendues chez les éducatrices professionnelles. À partir de ces compétences idéales, nous avons déterminé les habiletés à développer chez une stagiaire de 1ère année. Nous avons ensuite identifié les comportements (indicateurs) qui nous permettaient de nous prononcer sur l'atteinte de ces habiletés par la stagiaire.

Nous vous demandons votre collaboration pour nous aider à évaluer la stagiaire et lui donner les informations qui l'aideront dans son apprentissage.

1. Remplissez d'abord le Formulaire d'identification des utilisateurs.

2. Familiarisez-vous dès le début du stage avec les énoncés des grilles de façon à pouvoir prendre note, au fur et à mesure du stage, des comportements et attitudes de votre stagiaire.

3. Remplissez les grilles selon la fréquence du comportement observé en vous référant à la page suivante.

4. Lors de l'évaluation de **mi-stage**, vous remplissez les grilles à titre d'information et de soutien à la stagiaire, c'est-à-dire pour lui donner un aperçu de son cheminement, de ses acquis et des points sur lesquels elle doit travailler plus particulièrement jusqu'à la fin du stage. Cette mi-évaluation ne compte pas dans la note finale.

5. À la **fin du stage**. Cette évaluation, établie en collaboration avec l'éducatrice-guide, l'étudiante et la superviseure, servira cette fois à établir la note finale de l'étudiante.

Important :
Éducatrices-guides et stagiaires : veuillez remettre vos grilles à votre superviseure à la fin du stage.

Nous vous sommes très reconnaissants de prendre en considération ces consignes.

INFORMATIONS POUR L'UTILISATION DES GRILLES

Ces quelques informations ont pour but de faciliter l'utilisation des grilles d'évaluation par les partenaires de l'évaluation.

Pour chacune des compétences reconnues comme professionnelles, vous retrouverez des **habiletés** que la stagiaire doit développer tout au long de son stage. Les **indicateurs** des grilles sont, en quelque sorte, des comportements représentatifs des habiletés mentionnées dans le haut de la page. Ils serviront donc de critères pour évaluer l'atteinte des habiletés.

Vous pourrez évaluer le niveau de performance de la stagiaire en appréciant la fréquence à laquelle elle adopte les comportements. Par ailleurs, il faut que ces comportements soient exécutés de **façon adéquate et au moment opportun**. Par exemple, le comportement «Permet à l'enfant de faire des choix» recevra la cote TOUJOURS, si la stagiaire permet à l'enfant de faire des choix à chaque fois que les situations s'y prêtent. Moins la stagiaire démontre ce comportement lorsqu'il y aurait eu des occasions pour le démontrer, ou encore si l'étudiante ne s'y prend pas de la bonne façon, plus elle se rapproche de la cote JAMAIS. Ainsi l'échelle d'appréciation permet aux évaluateurs de se prononcer sur la **fréquence** et sur la **qualité** des gestes posés.

Pour vous aider à remplir les grilles, voici une légende explicative de l'échelle d'appréciation :

Toujours : Comportement **démontré à chaque fois** que la situation le permet.

Très souvent : Comportement **démontré très souvent** lorsque la situation le permet.

Souvent : Comportement **démontré la plupart du temps** lorsque la situation le permet.

Occasionnellement : Comportement **démontré à l'occasion** lorsque la situation le permet.

Rarement : Comportement **démontré peu souvent** lorsque la situation le permet.

Jamais : Comportement **jamais démontré** lorsque la situation le permet.

N/O : Comportement **non observé** parce que les situations n'ont pas permis l'observation ou comportement **non observable**, parce que les circonstances du stage ne se prêtent pas à la démonstration de ce comportement/attitude.

Compétence professionnelle : Établir un environnement sain et sécuritaire

Habiletés attendues : Veiller à l'hygiène et à la sécurité des enfants.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
1. donne le bon exemple en matière d'hygiène (se lave les mains avant de manger, après les soins donnés aux enfants, etc.)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
2. encourage les enfants à suivre les règles élémentaires d'hygiène (suggère, rappelle, invite, incite, fait penser...)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
3. encourage les enfants à suivre les règles élémentaires de sécurité (suggère, rappelle, incite...)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
4. intervient rapidement lorsque les situations sont dangereuses pour la sécurité des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
5. prévient les situations dangereuses	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Encadrement

Habiletés attendues : Présenter diverses activités et voir à leur bon déroulement.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
6. garde une vue d'ensemble du groupe	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
7. obtient l'attention du groupe	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
8. instaure un climat détendu et agréable dans ses prises en charge	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
9. juge du bon moment pour intervenir	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
10. s'adapte aux situations imprévues	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
11. conserve son calme dans différentes situations	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Communiquer avec les enfants

Habiletés attendues : Établir un contact chaleureux avec les enfants. S'exprimer de façon adéquate.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
12. entreprend des conversations, pose des questions aux enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
13. son contact avec les enfants est chaleureux (souriante, affectueuse)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
14. utilise un français parlé correct (mots appropriés, structure de phrase complète)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
15. attentive et sensible aux propos des enfants (active dans son écoute)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Cégep de Saint-Jérôme — TESG
Stage I

Compétence professionnelle : Stimuler les enfants

Habiletés attendues : Enrichir le développement des enfants. Porter attention à chacun des enfants. Démontrer du dynanisme, de la vivacité.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
16. répartit son attention également auprès des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
17. est attentive aux préoccupations et aux intérêts des enfants (en tient compte dans ses activités)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
18. participe activement aux jeux des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
19. démontre beaucoup d'expression, de vivacité, de plaisir, d'entrain	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
20. alimente la conversation	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
21. enrichit ses prises en charge par des idées ou des objets nouveaux	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Se développer professionnellement

Habiletés attendues : Se questionner et réfléchir sur son vécu personnel et professionnel en lien avec le travail d'une éducatrice. Commenter son choix d'orientation professionnelle.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
22. cherche à en savoir davantage sur son travail d'éducatrice (curieuse, intéressée...)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
23. demande des avis sur ses interventions	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
24. verbalise ce qu'elle ressent par rapport avec son vécu de stagiaire	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
25. communique ses idées, ses points de vue en lien avec le travail auprès des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
26. reconnaît ses forces dans l'ensemble de son stage	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
27. reconnaît ses difficultés dans l'ensemble de son stage	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
28. s'efforce à s'ajuster aux commentaires qui lui sont faits	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
29. est motivée et impliquée dans l'exercice de son travail	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Démontrer un sens de l'initiative

Habiletés attendues : Entreprendre par elle-même des actions dans le déroulement des activités quotidiennes.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
30. entreprend d'elle-même des activités (de jeux, de routine, de transition, de groupe, etc.)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
31. entreprend des tâches sans qu'on lui demande	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
32. effectue ses prises en charge de façon autonome	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Cégep de Saint-Jérôme — TESG
Stage I

Compétence professionnelle : Établir des relations professionnelles

Habiletés attendues : Se faire connaître auprès des parents et des personnels du service de garde. Faire preuve de collaboration dans le travail à exécuter auprès des enfants.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
33. s'approche des parents, leur adresse la parole	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
34. se joint aux membres du personnel, engage la conversation, échange, etc.	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
35. discute et échange avec l'éducatrice au sujet des tâches et des activités prévues	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
36. prépare minutieusement ses moments de prise en charge avec la collaboration de l'éducatrice-guide	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

ÉVALUATION FINALE
STAGE I

RÉSUMÉ DE L'ÉVALUATION

Dans le but de fournir un portrait global de la performance de la stagiaire, veuillez résumer en quelques lignes les forces et les difficultés rencontrées par l'étudiante lors de son stage. Cette information est déposée au dossier de l'étudiante et sera traitée de façon confidentielle.

Annexe VI
Grilles d'évaluation
Stage II

Nom de la stagiaire : _____

GRILLES D'ÉVALUATION
STAGE II

Techniques d'éducation en services de garde
Cégep de Saint-Jérôme
Gilles Cantin et Suzanne Delisle
Juin 1992

FORMULAIRE D'IDENTIFICATION DES UTILISATEURS

Tous

Nom : _____

a) Fonction :

- Éducatrice-guide ☐
- Superviseure ☐
- Stagiaire ☐

Service de garde : _____

b) Type de services de garde :

- Garderie ☐
- Milieu familial ☐
- Milieu scolaire ☐

c) Groupe d'âge :

- Pouponnière ☐
- 2 à 5 ans ☐
- 6 à 12 ans ☐

Éducatrice-guide

d) Nombre d'années d'expérience : ☐

e) Nombre d'années de supervision : ☐

f) Diplômes obtenues : DEC/TESG ☐ AEC/TESG ☐

Autre DEC _____

Autre diplôme _____

Nom de la stagiaire : _____

Étudiante

g) Âge ☐

h) Êtes-vous dans votre

1ère ☐ 2e ☐ 3e ☐ 4e ☐ année collégiale

Nom de la superviseure : _____

Nom de l'éducatrice-guide : _____

Superviseure

Nom de la stagiaire : _____

Nom de l'éducatrice-guide : _____

CONSIGNES D'UTILISATION DES GRILLES D'ÉVALUATION

Le département des TESG du collège Saint-Jérôme travaille actuellement sur une recherche qui vise à réviser les documents d'évaluation des stages.

C'est pourquoi, vous recevez cette année de nouveaux documents contenant principalement des grilles d'observation vous permettant de vous prononcer sur les comportements et les attitudes de la stagiaire que vous évaluez. Les énoncés des grilles sont issus d'une recherche portant sur les compétences attendues chez les éducatrices professionnelles. À partir de ces compétences idéales, nous avons déterminé les habiletés à développer chez une stagiaire de 3e année. Nous avons ensuite identifié les comportements (indicateurs) qui nous permettaient de nous prononcer sur l'atteinte de ces habiletés par la stagiaire.

Nous vous demandons votre collaboration pour nous aider à valider ces outils d'évaluation en suivant les consignes suivantes :

1. Remplissez d'abord le Formulaire d'identification des utilisateurs.

2. Familiarisez-vous dès le début du stage avec les énoncés des grilles de façon à pouvoir prendre note, au fur et à mesure du stage, des comportements et attitudes de votre stagiaire.

3. Remplissez les grilles selon la fréquence du comportement observé.

4. Lors de l'évaluation de **mi-stage**, vous remplissez les grilles à titre d'information et de soutien à la stagiaire, c'est-à-dire pour lui donner un aperçu de son cheminement, de ses acquis et des points sur lesquels elle doit travailler plus particulièrement jusqu'à la fin du stage. Cette mi-évaluation ne compte pas dans la note finale.

5. À la **fin du stage**. Cette évaluation, établie en collaboration avec l'éducatrice-guide, l'étudiante et la superviseure, servira cette fois à établir la note finale de l'étudiante.

   Superviseures : Il importe que vous remplissiez cette dernière évaluation en deux temps :
   1) en bleu avant de rencontrer l'éducatrice-guide et la stagiaire;
   2) en rouge après consultation auprès de l'éducatrice-guide et de la stagiaire.

Important :
Éducatrices-guides et stagiaires : veuillez remettre vos grilles à votre superviseure à la fin du stage.

Nous vous sommes très reconnaissants de prendre en considération ces consignes. Votre collaboration allégera notre travail de collecte et d'analyse des données.

Professeurs responsables du projet :
Gilles Cantin
Suzanne Delisle

INFORMATIONS POUR L'UTILISATION DES GRILLES

Ces quelques informations ont pour but de faciliter l'utilisation des grilles d'évaluation par les partenaires de l'évaluation.

Pour chacune des compétences reconnues comme professionnelles, vous retrouverez des **habiletés** que la stagiaire doit développer tout au long de son stage. Les **indicateurs** des grilles sont, en quelque sorte, des comportements représentatifs des habiletés mentionnées dans le haut de la page. Ils serviront donc de critères pour évaluer l'atteinte des habiletés.

Vous pourrez évaluer le niveau de performance de la stagiaire en appréciant la fréquence à laquelle elle adopte les comportements. Par ailleurs, il faut que ces comportements soient exécutés de **façon adéquate et au moment opportun.** Par exemple, le comportement «Permet à l'enfant de faire des choix» recevra la cote TOUJOURS, si la stagiaire permet à l'enfant de faire des choix à chaque fois que les situations s'y prêtent. Moins la stagiaire démontre ce comportement lorsqu'il y aurait eu des occasions pour le démontrer, ou encore si l'étudiante ne s'y prend pas de la bonne façon, plus elle se rapproche de la cote JAMAIS. Ainsi l'échelle d'appréciation permet aux évaluateurs de se prononcer sur la **fréquence** et sur la **qualité** des gestes posés.

Pour vous aider à remplir les grilles, voici une légende explicative de l'échelle d'appréciation :

Toujours : Comportement **démontré à chaque fois** que la situation le permet.

Très souvent : Comportement **démontré très souvent** lorsque la situation le permet.

Souvent : Comportement **démontré la plupart du temps** lorsque la situation le permet.

Occasionnellement : Comportement **démontré à l'occasion** lorsque la situation le permet.

Rarement : Comportement **démontré peu souvent** lorsque la situation le permet.

Jamais : Comportement **jamais démontré** lorsque la situation le permet.

N/O : Comportement **non observé** parce que les situations n'ont pas permis l'observation ou comportement **non observable**, parce que les circonstances du stage ne se prêtent pas à la démonstration de ce comportement/attitude.

Compétence professionnelle : Établir un environnement sain et sécuritaire

Habiletés attendues : Créer des situations pédagogiques qui favorisent un climat de bien-être. Inciter les enfants à suivre les règles d'hygiène, de santé et de sécurité.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
1. fait respecter les règles d'hygiène, de santé et de sécurité aux enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
2. prend des mesures préventives pour la sécurité des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
3. organise et prépare l'environnement et le matériel, de façon à créer un climat de bien-être	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
4. se préoccupe du bien-être de chacun des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Communiquer avec les enfants

Habiletés attendues : Démontrer une relation chaleureuse avec les enfants. S'exprimer correctement et favoriser le développement de la communication chez les enfants.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
5. anime adéquatement les causeries	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
6. évite les obstacles à la communication (menacer, sermonner, juger, etc.)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
7. aide les enfants à verbaliser leurs sentiments	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
8. incite les enfants à démontrer leurs sentiments de façon socialement acceptable	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
9. exprime ses besoins et ses sentiments aux enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
10. échange régulièrement avec les enfants sur toutes sortes de sujets	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
11. démontre de l'intérêt aux idées des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
12. démontre un bon sens de l'humour (rit avec eux, les fait rire, etc.)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
13. prend les moyens pour stimuler le développement du langage	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
14. utilise un français parlé correct	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Encadrer le groupe

Habiletés attendues : Assurer un encadrement efficace du groupe durant ses prises en charge. Favoriser la participation des enfants à la vie de groupe.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
15. formule clairement ses attentes avant d'entreprendre des déplacements ou des activités	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
16. conserve l'attention des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
17. évite de faire attendre les enfants inutilement	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
18. présente des activités de transition amusantes et variées	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
19. renforce les comportements désirables du groupe	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
20. dit ce qu'il faut faire plutôt que ce qu'il ne faut pas faire	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
21. incite les enfants à négocier pour régler des conflits	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent;
J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Cégep de Saint-Jérôme — TESG
Stage II

	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
22. sait faire respecter ce qu'elle demande	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
23. donne aux enfants les raisons des règles et des consignes	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
24. garde une vue d'ensemble du groupe	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
25. choisit le mode de regroupement approprié aux situations pédagogiques	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
26. dose son attention entre l'enfant et le groupe selon le besoin	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
27. tient compte des signes de baisse d'intérêt, de fatigue ou de tension dans le groupe	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
28. implique les enfants dans différentes tâches durant ses prises en charge	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent;
J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Stimuler les enfants

Habiletés attendues : Exploiter les situations spontanées d'apprentissage. Favoriser le développement global lors de ses prises en charge.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
29. éveille la curiosité des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
30. maintient leur intérêt par divers moyens	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
31. fait vivre aux enfants des expériences nouvelles	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
32. permet à l'enfant de manipuler, d'explorer le matériel et de découvrir par lui-même	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
33. enrichit les situations pédagogiques par le matériel stimulant qu'elle offre	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
34. incite les enfants à rechercher des solutions par eux-mêmes	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
35. agrémente ses prises en charge de chansons et de comptines	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
36. permet à l'enfant de faire des choix lors des différentes situations pédagogiques	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
37. crée des situations amusantes à partir d'événements imprévus	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
38. permet aux enfants de jouer un rôle actif durant l'animation des situations pédagogiques	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Observer/décoder/évaluer

Habiletés attendues : Observer et décoder les éléments significatifs du milieu humain et physique lui permettant de planifier et d'intervenir de façon appropriée. Réfléchir sur ce qu'elle observe et fait.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
39. réagit adéquatement aux messages non-verbaux	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
40. est alerte à ce qui se passe autour d'elle, réagit efficacement au moment opportun	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
41. pose des questions et cherche à comprendre le comportement d'un enfant ou d'un groupe avant d'interpréter	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
42. analyse l'impact de l'aménagement physique sur le déroulement de ses prises en charge	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Gérer un programme éducatif

Habiletés attendues : Planifier, organiser et animer ses prises en charge en vue du déroulement efficace de celles-ci tout en prévoyant des situations pédagogiques diversifiées et plaisantes pour les enfants.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
43. offre des situations pédagogiques adaptées au niveau de développement des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
44. présente des situations pédagogiques qui procurent du plaisir aux enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
45. choisit le matériel et autres ressources pédagogiques en rapport avec ses objectifs	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
46. prévoit et organise adéquatement le déroulement de ses prises en charge	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
47. s'assure de bien connaître le contenu de ses activités avant de les présenter aux enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
48. exploite plusieurs aspects du développement durant une même situation pédagogique	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

		TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
49. alterne les situations pédagogiques selon les capacités et les besoins des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
50. utilise la forme d'animation qui convient aux types de situations pédagogiques	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
51. gère efficacement le temps durant ses prises en charge	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
52. modifie une situation pédagogique en cours de route pour l'adapter aux besoins des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent;
J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Se développer professionnellement

Habiletés attendues : Formuler ses forces et ses difficultés et analyser les implications sur son action éducative. Trouver des moyens concrets pour s'améliorer.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
53. questionne, demande conseils et aide pour améliorer son action éducative	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
54. se documente, fait des recherches lorsqu'elle désire connaître davantage un sujet donné	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
55. prend des moyens concrets et pertinents en vue de s'améliorer	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
56. identifie avec justesse les forces et les difficultés de ses interventions	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
57. cherche à comprendre les causes des difficultés rencontrées	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
58. communique aux personnes-ressources ses sentiments, ses malaises face à telles ou telles situations	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
59. requiert de l'aide rapidement lorsque la situation le nécessite	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants

Habiletés attendues : Favoriser la communication avec les parents.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
60. entreprend ou alimente la conversation lorsqu'elle rencontre les parents	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
61. informe tous les jours les parents par écrit de ce que les enfants ont fait durant ses prises en charge	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
62. évite de blâmer, critiquer ou juger les parents	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Établir des relations professionnelles de collaboration

Habiletés attendues : Prendre conscience de l'importance de la communication entre les intervenants. Collaborer au bon fonctionnement de la vie du groupe.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
63. discute avec l'éducatrice-guide, pose des questions, donne son opinion en vue d'établir une relation de coopération	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
64. entreprend ou alimente la conversation avec les autres membres de l'équipe	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
65. assiste l'éducatrice-guide dès que la situation le requiert	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
66. assume avec motivation l'ensemble des tâches	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
67. poursuit efficacement ce qui est commencé lorsque l'éducatrice-guide s'absente	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
68. échange avec l'éducatrice-guide sur la planification de ses prises en charge	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

		TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
69. demande un feed-back sur le déroulement de ses prises en charge	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
70. s'informe des activités de l'équipe (comités, réunions, projets, etc.)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
71. respecte les règles d'éthique	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Annexe VII
Grilles d'évaluation
Stage III

Nom de la stagiaire : _____

GRILLES D'ÉVALUATION
STAGE III

Techniques d'éducation en services de garde
Cégep de Saint-Jérôme
Gilles Cantin et Suzanne Delisle
Février 1993

FORMULAIRE D'IDENTIFICATION DES UTILISATEURS

Nom : _____

Service de garde : _____

a) Type de services de garde :
- Garderie ☐
- Milieu familial ☐
- Milieu scolaire ☐

b) Groupe d'âge :
- Pouponnière ☐
- 2 à 5 ans ☐
- 6 à 12 ans ☐

Nom de la stagiaire : _____

Nom de l'éducatrice-guide : _____

Nom de la superviseure : _____

CONSIGNES D'UTILISATION DES GRILLES D'OBSERVATION

Les grilles d'observation vous permettent de vous prononcer sur les comportements et les attitudes de la stagiaire que vous évaluez. Les énoncés des grilles sont issus d'une recherche portant sur les compétences attendues chez les éducatrices professionnelles. À partir de ces compétences idéales, nous avons déterminé les habiletés à développer chez une stagiaire de 3e année. Nous avons ensuite identifié les comportements (indicateurs) qui nous permettaient de nous prononcer sur l'atteinte de ces habiletés par la stagiaire.

1. Remplissez d'abord le Formulaire d'identification des utilisateurs.

2. Familiarisez-vous dès le début du stage avec les énoncés des grilles de façon à pouvoir prendre note, au fur et à mesure du stage, des comportements et attitudes de votre stagiaire.

3. Remplissez les grilles selon la fréquence du comportement observé en vous référant à la page suivante.

4. Lors de l'évaluation de **mi-stage**, vous remplissez les grilles à titre d'information et de soutien à la stagiaire, c'est-à-dire pour lui donner un aperçu de son cheminement, de ses acquis et des points sur lesquels elle doit travailler plus particulièrement jusqu'à la fin du stage. Cette mi-évaluation ne compte pas dans la note finale.

5. À la **fin du stage**. Cette évaluation, établie en collaboration avec l'éducatrice-guide, l'étudiante et la superviseure, servira cette fois à établir la note finale de l'étudiante.

Important :

Éducatrices-guides et stagiaires : veuillez remettre vos grilles à votre superviseure à la fin du stage.

Nous vous sommes très reconnaissants de prendre en considération ces consignes.

INFORMATIONS POUR L'UTILISATION DES GRILLES

Ces quelques informations ont pour but de faciliter l'utilisation des grilles d'évaluation par les partenaires de l'évaluation.

Pour chacune des compétences reconnues comme professionnelles, vous retrouverez des **habiletés** que la stagiaire doit développer tout au long de son stage. Les **indicateurs** des grilles sont, en quelque sorte, des comportements représentatifs des habiletés mentionnées dans le haut de la page. Ils serviront donc de critères pour évaluer l'atteinte des habiletés.

Vous pourrez évaluer le niveau de performance de la stagiaire en appréciant la fréquence à laquelle elle adopte les comportements. Par ailleurs, il faut que ces comportements soient exécutés de **façon adéquate et au moment opportun.** Par exemple, le comportement «Permet à l'enfant de faire des choix» recevra la cote TOUJOURS, si la stagiaire permet à l'enfant de faire des choix à chaque fois que les situations s'y prêtent. Moins la stagiaire démontre ce comportement lorsqu'il y aurait eu des occasions pour le démontrer, ou encore si l'étudiante ne s'y prend pas de la bonne façon, plus elle se rapproche de la cote JAMAIS. Ainsi l'échelle d'appréciation permet aux évaluateurs de se prononcer sur la **fréquence** et sur la **qualité** des gestes posés.

Pour vous aider à remplir les grilles, voici une légende explicative de l'échelle d'appréciation :

Toujours : Comportement **démontré à chaque fois** que la situation le permet.

Très souvent : Comportement **démontré très souvent** lorsque la situation le permet.

Souvent : Comportement **démontré la plupart du temps** lorsque la situation le permet.

Occasionnellement : Comportement **démontré à l'occasion** lorsque la situation le permet.

Rarement : Comportement **démontré peu souvent** lorsque la situation le permet.

Jamais : Comportement **jamais démontré** lorsque la situation le permet.

N/O : Comportement **non observé** parce que les situations n'ont pas permis l'observation ou comportement **non observable**, parce que les circonstances du stage ne se prêtent pas à la démonstration de ce comportement/attitude.

Compétence professionnelle : Établir un environnement sain et sécuritaire

Habiletés attendues en stage III : Établir un climat de bien-être, de confiance et d'estime de soi. Appliquer les règles d'hygiène et de sécurité reconnues et apprises dans les cours. Évaluer les situations à risque et prendre les mesures pour assurer la protection physique et psychologique de chaque enfant.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
1. décode les besoins des enfants et intervient en conséquence	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
2. est alerte aux situations dangereuses, prend les mesures pour assurer la sécurité physique	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
3. s'informe des particularités des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
4. réduit les moments de surexcitation et de désordre	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
5. pose des gestes qui valorisent les enfants et augmentent leur estime d'eux-mêmes	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
6. met en place divers moyens pour inculquer de saines habitudes d'hygiène, de santé et de sécurité	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

1 : démontré à chaque fois que la situation le permet. 15 : très souvent. 9 : Souvent. 11 : Occasionnellement. 8 : Rarement. 1 : Jamais. 63 : Non concerné ou non renseigné

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
7. maintient le local en ordre avec l'aide des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

Commentaires généraux concernant cette compétence :

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Encadrement

Habiletés attendues en stage III : Assurer l'unité et l'harmonie au sein du groupe. Maximiser l'organisation physique de façon à faciliter l'encadrement du groupe et la prise en charge autonome. Aider les enfants à gérer leurs conflits.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
8. organise le temps et l'espace pour faciliter le fonctionnement	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
9. fait participer les enfants à la gestion des règles de vie de groupe	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
10. communique des consignes et des règles qui sont adaptées aux différentes situations et/ou groupes d'âge	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
11. fait observer les règles et les consignes, dans l'intérêt des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
12. est ferme devant les comportements inacceptables tout en respectant l'enfant	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
13. renforce les comportements appropriés du groupe	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Cégep de Saint-Jérôme — TESG
Stage III

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
14. minimise les attentes et autres situations frustrantes (matériel non approprié, défi trop élevé, etc.)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
15. intervient avant que les situations problématiques s'aggravent	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
16. favorise la verbalisation des sentiments et la négociation pour résoudre les conflits	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
17. intervient calmement lors de situations problématiques	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
18. crée des situations d'entraide et encourage la collaboration	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

Commentaires généraux concernant cette compétence :

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Communiquer avec les enfants

Habiletés attendues en stage III : Établir une relation significative auprès des enfants. Établir une communication de qualité. Développer chez les enfants des habiletés à communiquer.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
19. se fait connaître auprès des enfants, crée la relation	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
20. démontre un véritable intérêt aux préoccupations et au vécu des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
21. partage le plaisir, l'entrain et l'humour des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
22. stimule et enrichit la conversation	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
23. facilite l'expression des sentiments et des idées des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
24. verbalise ses propres idées et sentiments aux enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
25. incite les enfants à prendre le temps d'écouter les autres	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
26. présente un modèle verbal compréhensible et approprié (structure de phrase et vocabulaire appropriés dans un français correct)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

Commentaires généraux concernant cette compétence :

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Stimuler les enfants

Habiletés attendues en stage III : Stimuler tous les aspects du développement des enfants par différentes stratégies pédagogiques adaptés et développer l'autonomie de pensée et d'action. Présenter des défis

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
27. fait preuve de dynamisme lorsqu'elle anime les activités	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
28. offre un vaste choix de situations pédagogiques	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
29. suscite la curiosité et l'enthousiasme des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
30. incite les enfants à expérimenter et à découvrir	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
31. soutient les enfants à persévérer dans l'effort	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
32. crée des situations pédagogiques où l'imagination et la fantaisie des enfants peuvent s'extérioriser	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
33. enrichit les expériences des enfants en apportant de nouvelles connaissances	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
34. exploite les intérêts spontanés des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

Commentaires généraux concernant cette compétence :

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Gérer un programme éducatif

Habiletés attendues en stage III : Planifier un programme d'activités en fonction des caractéristiques, des besoins et des intérêts des enfants. Organiser et réaliser des situations pédagogiques en fonction d'objectifs. Prendre conscience de ses intentions pédagogiques. Évaluer la cohérence de ses interventions pédagogiques et modifier son action s'il y a lieu.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
35. respecte dans la planification des activités les caractéristiques et les intérêts des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
36. adapte sa programmation à la réalité sociale et culturelle des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
37. exploite tous les aspects du développement	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
38. planifie de façon détaillée et complète	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
39. témoigne d'intentions pédagogiques claires et appropriées	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
40. organise et prépare l'environnement et le matériel en vue du déroulement efficace des situations pédagogiques	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
41. crée des situations pédagogiques qui procurent du plaisir aux enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
42. s'organise pour que l'ensemble des journées offre des moments de vie variés et équilibrés	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
43. accorde plus d'importance à la démarche créative de l'enfant qu'au produit fini d'une activité	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
44. analyse adéquatement les situations vécues	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
45. ajuste ses planifications en fonction de son analyse et des commentaires reçus	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

Commentaires généraux concernant cette compétence :

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Se développer professionnellement

Habiletés attendues en stage III : Évaluer ses acquis personnels, ses habiletés et ses difficultés en vue d'identifier et de mettre en œuvre des moyens de s'améliorer.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
46. s'interroge et échange avec les intevenants sur ses actions pédagogiques pour mieux connaître ses forces et ses difficultés	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
47. cherche des réponses à ses interrogations par une démarche personnelle	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
48. recherche de manière autonome les ressources pour améliorer ses compétences de travail	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
49. expérimente à nouveau certaines situations ou actions en vue de s'améliorer	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
50. ajuste ses comportements en fonction des commentaires des adultes et des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

Commentaires généraux concernant cette compétence :

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Faire preuve d'engagement professionnel

Habiletés attendues en stage III : S'investir dans son rôle et ses tâches. S'intégrer à la vie du milieu. Coordonner la réalisation d'un projet d'action

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
51. assume les responsabilités qui lui sont confiées avec autonomie et efficacité	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
52. apporte une attention, un soin particulier à exécuter son travail	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
53. démontre de l'intérêt et de la motivation à réaliser son projet d'action	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
54. coordonne la réalisation du projet d'action de façon efficace	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
55. fait preuve de persévérance dans les situations difficiles	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
56. fait preuve de dynanisme et d'entrain dans son travail	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
57. participe activement aux activités du milieu	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
		TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
58. respecte les règles de base en matière d'éthique	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

Commentaires généraux concernant cette compétence :

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants

Habiletés attendues en stage III : Se faire connaître des parents de son groupe et établir une relation de confiance. Tenir compte de leurs besoins.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
59. favorise des contacts avec les parents	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
60. échange régulièrement avec eux	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
61. partage avec les parents ses observations sur le vécu des enfants	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

Commentaires généraux concernant cette compétence :

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Établir des relations professionnelles de collaboration

Habiletés attendues en stage III : Collaborer avec l'équipe au bien-être des enfants. Coordonner la réalisation d'un projet d'action.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
62. collabore avec l'éducatrice en proposant ses connaissances et ses ressources	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
63. sollicite la collaboration des intervenants pour réaliser son projet d'action	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		
64. exprime son opinion avec tact et diplomatie	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		

Commentaires généraux concernant cette compétence :

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

COMMENTAIRES PERSONNELS DE L'ÉTUDIANTE SUITE À LA MI-ÉVALUATION

L'étudiante inscrit sur cette feuille tout commentaire qu'elle veut livrer concernant la première moitié de son stage (des sentiments, des appréciations, des difficultés, des questionnements, etc.). Les commentaires permettront à la superviseure de mieux connaître l'étudiante et de pouvoir mieux la soutenir pour la **deuxième moitié de son stage**.

Annexe VIII
Résultats de l'ensemble des étudiantes pour chacune des grilles d'évaluation

Résultats Stage I Hiver 1992

Étudiante	Superviseur	Évaluation du superviseur			Évaluation de l'étudiante	Évaluation de l'éducatrice-guide
		Grille avant la rencontre finale	*Grille après la rencontre finale*	*Appréciation globale*		
1	Superviseur A	95,12	96,12	87,25	98,25	93,50
2		83,87	83,72	75,25	66,67	92,79
3		90,99	87,88	78,60	94,57	91,47
4		82,11	85,61	80,75	81,30	80,16
5	Superviseur B	76,77	84,09	82,90	89,92	88,89
6		76,19	76,52	77,70	87,12	83,76
7		78,89	82,58	80,15	91,67	92,68
8		94,44	91,67	84,80	97,73	84,55
9		90,48	89,92	84,70	89,92	95,12
10		70,11	69,84	75,45	74,42	86,84
11		87,04	91,47	85,75	94,70	97,56
12	Superviseur C	94,57	89,15	80,50	93,50	92,68
13		91,27	93,02	83,65	94,74	99,17
14		61,67	70,63	72,85	84,09	79,49
15		91,47	93,94	81,90	100,00	96,03
16	Superviseur D	75,76	79,55	78,20	71,21	85,37
17		95,37	90,91	84,30	86,82	92,06
18		75,00	82,95	80,45	67,44	90,00
19		91,89	96,12	87,80	92,86	98,33
20		94,87	89,39	87,55	83,33	84,17
28		91,11	80,62	83,40	74,42	87,60
29		94,74	93,94	85,75	82,58	95,24
21	Superviseur E	80,70	80,30	81,65	84,09	81,67
22		90,00	89,15	85,10	91,27	95,00
23		91,92	89,39	85,40	82,17	89,15
24		82,83	81,06	79,10	99,22	84,17
25		94,59	93,02	91,45	97,67	85,00
26		98,04	96,03	93,10	92,86	98,20
27		91,92	90,70	88,85	95,35	91,27
Moyenne des résultats		**86,68**	**86,87**	**82,91**	**87,58**	**90,07**

Résultats Stage III Hiver 1992

Étudiante		Évaluation du superviseur			Évaluation de l'étudiante	Évaluation de l'éducatrice-guide
		Grille avant la rencontre finale	*Après la rencontre finale*	*Appréciation globale*		
1	Superviseur A	88,48	89,33	82,79	89,33	97,18
2		88,27	90,60	87,73	94,02	94,29
3		87,18	86,44	81,90	87,61	89,32
4		90,78	86,75	85,65	72,65	85,28
5		84,67	88,61	82,12	86,08	89,64
6		92,90	91,98	88,03	91,98	89,18
7	Superviseur B	75,11	74,68	74,29	85,96	80,65
8		90,91	88,89	82,80	97,01	97,75
9		77,49	73,93	76,14	73,93	89,37
10		86,85	78,67	78,99	94,81	84,78
11		99,56	97,33	88,81	97,78	99,56
12	Superviseur C	76,84	77,63	77,07	94,17	93,33
13		48,61	58,77	65,24	81,33	65,64
14	Superviseur D	82,05	87,56	87,31	74,03	88,00
15		69,31	75,53	76,70	96,54	78,24
16	Superviseur E	46,03	66,67	63,33	69,58	81,01
17		61,64	64,71	72,29	76,25	86,49
18	Superviseur F	73,77	73,84	71,99	91,88	75,88
19		93,53	94,94	86,06	77,49	96,20
20		83,62	73,50	73,66	68,98	77,49
21	Superviseur F	81,77	85,28	79,90	77,06	83,55
22		87,25	94,87	80,95	94,44	94,51
23		98,57	100,00	81,92	99,55	99,11
24	Superviseur G	98,68	99,16	92,93	98,33	99,57
Moyenne des résultats		**81,83**	**83,32**	**79,94**	**86,28**	**88,17**

Résultats Stage I Automne 1992

Étudiante		Évaluation du superviseur				Évaluation de l'étudiante	Évaluation de l'éducatrice-guide
		Grille avant la rencontre finale	*Grille après la rencontre finale*	*Appréciation globale*	*Appréciation globale par compétences*		
1	Superviseur A	78,18	78,18	82,50	80,56	80,61	77,93
2		84,67	84,85	85,00	82,78	97,58	96,97
3		84,14	84,24	87,50	87,22	91,52	89,09
4		79,33	79,39	82,50	82,78	76,36	94,38
5	Superviseur B	76,55	78,18	77,50	78,33	75,15	82,50
6		94,07	84,85	82,50	85,00	71,52	81,21
7		94,29	94,29	85,00	89,44	96,97	100,00
8		100,00	100,00	95,00	95,00	99,39	100,00
9	Superviseur C	85,00	84,85	87,50	89,44	93,33	95,15
10		84,35	83,03	87,50	88,33	80,00	76,97
11	Superviseur D	71,33	73,94	90,00	81,67	73,57	84,85
12		75,76	78,79	95,00	86,11	92,73	82,42
13		59,33	58,18	72,50	75,00	54,55	56,88
14		60,69	58,79	72,50	76,11	63,03	61,21
15	Superviseur E	55,45	49,70	60,00	61,67	69,70	61,54
16		86,32	74,55	82,50	81,67	69,03	59,26
17		98,10	95,15	95,00	92,78	94,38	98,67
18		84,35	76,97	77,50	79,44	84,38	83,75
19		100,00	96,97	95,00	92,78	96,97	93,94
20		95,56	93,94	95,00	91,67	92,12	92,73
Moyenne des résultats		**82,37**	**80,44**	**84,38**	**83,89**	**82,64**	**83,47**

Résultats Stage II Automne 1992

Étudiante		Évaluation du superviseur					
		Grille avant la rencontre finale	*Grille après la rencontre finale*	*Appréciation globale*	*Appréciation globale par compétences*	**Évaluation de l'étudiante**	**Évaluation de l'éducatrice-guide**
1	Superviseur A	50,59	54,49	72,50	74,00	60,00	63,24
2		57,71	61,71	80,00	78,00	63,66	68,17
3	Superviseur B	64,35	72,68	77,50	79,00	67,04	60,61
4		62,22	71,27	77,50	78,00	70,42	71,11
5		78,98	81,14	82,50	83,00	67,32	71,08
6	Superviseur C	74,93	78,59	82,50	83,00	78,31	77,46
7		80,88	80,57	82,50	82,00	77,14	78,03
8		78,03	80,56	80,00	80,00	80,29	80,28
9		70,57	76,57	67,50	76,00	95,14	74,86
10	Superviseur D	45,29	47,32	57,50	59,50	61,43	58,55
11		69,69	78,86	85,00	86,00	83,66	79,41
12	Superviseur E	90,00	89,43	85,00	91,00	82,57	79,15
13		95,45	89,86	85,00	89,00	83,10	89,85
14		65,49	66,00	77,50	78,00	57,31	71,64
15		82,57	82,54	85,00	86,00	82,25	82,03
16	Superviseur F	74,92	75,21	80,00	82,00	90,14	91,94
17		66,67	65,63	77,50	79,00	59,72	65,00
18		82,19	81,69	92,50	85,00	86,86	86,45
19		56,51	54,65	67,50	73,00	54,08	52,96
20		59,06	62,03	70,00	76,00	60,33	77,91
21		69,70	69,14	77,50	82,00	72,84	68,12
22		68,41	67,71	75,00	81,00	75,36	70,43

Résultats stage II A-92

23	Superviseur G	70,32	77,18	85,00	83,00	83,14	76,81
24		70,94	69,58	80,00	82,00	65,22	70,29
25		65,08	66,00	80,00	77,00	62,32	66,67
26		83,33	84,23	92,50	87,00	73,52	87,04
27		60,00	60,28	75,00	76,00	65,43	57,14
28		41,02	47,71	57,50	57,00	66,57	54,77
29	Superviseur H	74,51	76,57	82,50	85,00	88,73	97,06
30		76,33	81,69	87,50	82,78	90,42	92,68
31		74,29	72,17	75,00	78,50	67,61	80,00
32		78,85	81,74	87,50	86,00	79,72	88,99
33	Superviseur I	84,26	84,29	85,00	85,00	84,35	86,67
34		80,71	85,43	80,00	86,00	69,58	72,75
35		86,32	85,07	82,50	84,00	88,70	90,45
36		92,96	89,43	85,00	85,00	84,75	77,01
37		56,17	58,87	60,00	67,00	78,00	73,14
38		77,92	79,72	80,00	78,50	85,07	83,71
39		84,68	83,55	87,50	87,00	78,24	78,55
40		75,50	73,43	80,00	84,00	73,43	70,72
41		95,17	96,90	92,50	92,00	95,29	95,71
42	Superviseur J	63,93	63,88	70,00	74,00	69,58	83,64
43		57,82	60,59	67,50	72,00	55,14	73,33
44		65,00	65,92	82,50	81,00	90,14	81,74
45		63,40	68,53	80,00	81,00	84,57	81,29
46		67,14	66,20	82,50	82,00	71,43	73,44
Moyenne des résultats		**71,52**	**73,19**	**79,02**	**80,29**	**75,22**	**76,35**